

ANTON ILICA, DORIN HERLO
VIOREL BINCHICIU, CORINA UZUM
ANA CURETEAN
(coordonatori)

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*Conspecte psihopedagogice
pentru examenul de definitivare și gradul
didactic II*

ÎNVĂȚĂTORI / INSTITUTORI

EDITURA UNIVERSITĂȚII „AUREL VLAICU”
ARAD 2005

Coordonatorii mulțumesc instituțiilor colaboratoare, care au făcut posibilă apariția acestui volum:

Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, Facultatea de Științe ale Educației,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Inspectoratul Școlar al Județului Arad

Casa Corpului Didactic Arad

Asociația Învățătorilor din Județul Arad

Designer copertă: Marian Șiclovan

Tehnoredactare: Ana Curetean, Marian Șiclovan

Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Editura: Universității „Aurel Vlaicu” Arad

Tipar: Promun, Arad

Tiraj: 500 ex

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

O pedagogie pentru învățământul primar / Anton Ilica,

Dorin Herlo, Viorel Binchiciu, ... - Arad: Editura

Universității Aurel Vlaicu, 2005-07-2005

Bibliogr.

ISBN 973-8363-91-8

I. Ilica, Anton

II. Herlo, Dorin

III. Binchiciu, Viorel

159.922.7

371.3

37.015.3

ANTON ILICA, DORIN HERLO, VIOREL BINCHICIU, CORINA UZUM,
ANA CURETEAN (coordonatori)

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și
gradul didactic II

ÎNVĂȚĂTORI / INSTITUTORI

Tipografia „PROMUN” Arad Tel.: 0257/251711

UNIVERSITATEA „AUREL VLAICU ” ARAD
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
INSPECTORATUL ȘCOLAR AL JUDEȚULUI
ARAD

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*Conspecte psihopedagogice
pentru examenul de definitivare și gradul
didactic II*

ÎNVĂȚĂTORI / INSTITUTORI

Volum coordonat de
ANTON ILICA, DORIN HERLO, VIOREL BINCHICIU,
CORINA UZUM, ANA CURETEAN

EDITURA UNIVERSITĂȚII „AUREL VLAICU”
ARAD, 2005

AUTORII:

Coordonatori:

Ilica Anton, conferențiar universitar, doctor în științe ale educației, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Herlo Dorin, conferențiar universitar, doctor în științe ale educației, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Binchiciu Viorel, institutor, inspector pentru învățământul primar, Inspectoratul Școlar Județean Arad

Uzum Corina, profesor, inspector pentru învățământul primar, Inspectoratul Școlar Județean Arad

Curetean Ana, învățător, Școala Generală Nr. 3 Arad

Au realizat conspectele:

Anghelin Ioana, institutor, Școala Generală Nr. 5 Arad

Ban Ana-Maria, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad

Binchiciu Viorel, institutor, inspector pentru învățământul primar, Inspectoratul Școlar Județean Arad

Bocu Ioan, institutor, Grup Școlar Industrial Sebiș

Bundiș Eleonora, institutor, Școala Generală Nr. 5 Arad

Curetean Ana, învățător, Școala Generală Nr. 3 Arad

Fărcuț Rodica, învățător, Școala Generală Nr. 3 Arad

Honțan Daniela, institutor, Școala Generală Nr. 6, Arad

Iancic Gabriela, profesor, Liceul Pedagogic „D. Țichindeal” Arad

Lădariu Diana, institutor, Școala Generală Nr. 5 Arad

Mager Patricia, institutor, Școala Generală „Ioan Slavici” Șiria

Malița Adriana, institutor, Școala Generală Nr. 6, Arad

Marca Florina, institutor, Școala Generală „Ioan Slavici”, Șiria

Mehelean Carmen, institutor, Școala Generală Nr. 5 Arad

Nistor Andrada, institutor, Școala Generală Nr. 6, Arad

Olariu Daciana-Teodora, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal”, Arad

Pascu Georgeta, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad

Pop Traian, institutor, Grup Școlar „Atanasie Marinescu” Lipova

Roman Valeria, institutor, Școala Generală Nr. 6 Arad

Stancu Alina, institutor, Școala Generală Nr. 2, Arad

Șimândan Alexandra, institutor, Școala Generală Nr. 4 „Ioan Slavici” Arad

Toader Marieta, institutor, Școala Generală Nr. 5 Arad

CUPRINS

| | |
|---|-----------|
| CUVÂNT ÎNAINTE..... | 11 |
| I.PROBLEMATICA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMANTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ. | |
| INOVAȚIE ȘI REFORMĂ ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ..... | 12 |
| 1. Educația. Concept, forme, funcții..... | 12 |
| 2. Educația și provocările lumii contemporane: criza mondială educației, procese de tranziție, soluții generale și specifice..... | 13 |
| 3. Educația și dezvoltarea durabilă a societății între exigențele prezentului și cele ale viitorului. Dinamica relației educație de bază- educație permanentă-autoeducație..... | 19 |
| 4. Inovație și reformă în învățământul primar românesc - finalități, tendințe, politici și practici educaționale; managementul schimbărilor în învățământ | 25 |
| 5. Alternative la învățământul primar românesc..... | 31 |
| II. EDUCABILITATEA. | |
| FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE..... | 37 |
| 1. Conceptul de educabilitate..... | 37 |
| 2. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria triplei determinări – esență (mecanisme), limite..... | 38 |
| 3. Ereditatea – premisa naturală a dezvoltării psihoindividuale..... | 39 |
| 4. Mediul – cadrul sociouman al dezvoltării psihoindividuale..... | 40 |
| 5. Educația – factor determinant al dezvoltării psihoindividuale..... | 40 |
| 6. Specificul influențelor educative și ale mediului la școlarul mic și mijlociu..... | 41 |
| III. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII..... | 45 |
| 1. Conceptul de personalitate:..... | 45 |
| 2. Caracteristicile dezvoltării psiho-fizice a școlarului mic și mijlociu..... | 53 |
| 3. Dimensiunea creativă a personalității. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plan individual și social..... | 59 |
| 4. Metode și tehnici de cunoaștere a personalității școlarului mic și mijlociu..... | 62 |
| IV. PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUȚIONAL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT..... | 67 |
| 1. Sistemul de învățământ-concept, funcții, structură, tendințe de evoluție..... | 67 |

| | |
|--|----|
| 2. Procesul de învățământ-concept, funcții, structură, dimensiuni generale, caracteristici generale. Specificul abordării sistemice și comunicaționale în învățământul primar..... | 69 |
| 3. Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială – predare –învățare – evaluare..... | 72 |
| 4. Interdependența formal – nonformal - informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ..... | 75 |
| 5. Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanță pentru învățământul primar, practică, aplicații..... | 78 |

V. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI.....86

| | |
|--|-----|
| 1. Definirea și analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educațional al elevului..... | 86 |
| 2. Taxonomia finalităților. criterii și sisteme de referință în clasificare | 94 |
| 3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale. concept, model, relevanță practică, limite, aplicații..... | 101 |

VI. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA ÎNVĂȚĂRII.....106

| | |
|--|-----|
| 1. Conceptul de învățare școlară..... | 106 |
| 2. Condițiile interne ale învățării școlare..... | 113 |
| 3. Condiții externe ale învățării școlare..... | 116 |
| 4. Interdependența dintre condițiile interne și externe ale învățării..... | 118 |
| 5. Specificul învățării la școlarul mic | 119 |
| 6. Specificul învățării la școlarul mijlociu..... | 131 |

VII. PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE CURRICULUMULUI REFORMA CURRICULUMULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC.....135

| | |
|---|-----|
| 1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conținut al învățământului, situație de învățare..... | 135 |
| 2. Relația obiective-conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare..... | 140 |
| 3. Factori determinanți și surse generatoare în elaborarea curriculumului.. | 142 |
| 4. Tipuri de curriculum | 144 |
| 5. Orientări și practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferențiat și personalizat..... | 147 |
| 6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe școlare, manualele, materialele-suport. Metodologia aplicării lor în școală..... | 151 |

| | |
|---|------------|
| VIII. PREDAREA. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA PREDĂRII..... | 157 |
| 1. Conceptul de predare. relația predare-învățare-evaluare..... | 157 |
| 2. Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă..... | 160 |
| 3. Strategii și stiluri de predare..... | 162 |
| 4. Specificul predării în învățământul primar..... | 168 |
| 5. Modele de determinare a eficacității și eficienței predării și a comportamentului didactic al învățătorului..... | 172 |
| IX. METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII..... | 175 |
| 1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc. Analiza interdependențelor. Rolul integrator al strategiilor didactice..... | 175 |
| 2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învățământul primar..... | 181 |
| 3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente și posibilități de aplicare eficientă, activizatoare, creativă. | 182 |
| 4. Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: rol, funcții, valențe formative..... | 205 |
| 5. Instruirea asistată de calculator – direcție strategică în perfecționarea metodologiei și tehnologiei instruirii..... | 208 |
| X. RELATII ȘI INTERACȚIUNI EDUCATIONALE..... | 212 |
| 1. Definirea și analiza conceptului de relație educațională..... | 212 |
| 2. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi..... | 213 |
| 3. Caracteristicile demersului de “influență educațională” în învățământul primar..... | 221 |
| 4. Atracția interpersonală în clasa de elevi..... | 222 |
| 5. Comunicarea interpersonală..... | 224 |
| 6. Climatul educațional în clasa de elevi..... | 227 |
| XI. EVALUAREA..... | 231 |
| 1. Definirea și analiza conceptului de evaluare. Măsurarea - aprecierea - decizia. Integrarea evaluării în procesul de învățământ..... | 231 |
| 2. Funcțiile evaluării | 233 |
| 3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor și progreselor școlare: inițială, continuă / formativă, finală / sumativă..... | 233 |
| 4. Metode și tehnici de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare | 234 |
| 5. Factori perturbatori și erori în evaluarea școlară. | |

| | |
|---|-----|
| Modalități de corectare..... | 245 |
| 6. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării și interpretării probelor evaluative..... | 246 |
| 7. Formarea capacității de autoevaluare la elevi..... | 248 |
| 8. Perfecționarea metodologiei de evaluare și perspectiva reformei învățământului în România..... | 249 |

XII. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE. MODURI ȘI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE.....252

| | |
|--|-----|
| 1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcțiile proiectării pedagogice..... | 252 |
| 2. Etapele proiectării pedagogice..... | 254 |
| 3. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice:..... | 256 |
| 4. Unitate și diversitate în proiectarea activităților de instruire și educație. Modele de proiectare a lecției, a altor activități școlare și extrașcolare...263 | |
| 5. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare..... | 264 |
| 6. Moduri și forme de organizare a activităților didactice: concept, tipologie. Lecția – activitate didactică de bază. Alte forme de organizare..... | 267 |
| 7. Aplicații: proiectarea unui sistem de lecții, de alte activități școlare și extrașcolare..... | 270 |

XIII. PERSONALITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI / INSTITUTORULUI.....274

| | |
|---|-----|
| 1. Structura personalității învățătorului: personalitatea de bază, câmpul psihopedagogic, reprezentările psihopedagogice, credințele-convingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizată, stil educațional..... | 274 |
| 2. Statute și roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie..... | 277 |
| 3. Recrutarea, selecția și formarea cadrelor didactice..... | 279 |
| 4. Cariera didactică în România. Învățătorul și realitatea socio-educatională..... | 282 |
| 5. Deontologia pedagogică..... | 284 |

XIV. EDUCAȚIA MORALĂ.....287

| | |
|---|-----|
| 1. Reperele întemeierii educației morale: reper subiectiv (psihologic), reper obiectiv (axiologic, normativ)..... | 287 |
| 2. Educația morală, instituții sociale: determinism și conexiuni specifice învățământului primar | 289 |
| 3. Limbajul moral: specificități psiho-pedagogice, implicații în activitățile | |

| | |
|---|-----|
| instructiv-educative..... | 291 |
| 4. Comportamentul moral: definire, forme de exprimare, Caracteristici..... | 294 |
| 5. Nivelurile și stadiile dezvoltării și educării comportamentului moral..... | 299 |
| 6. Autoeducația morală – parte constitutivă a educației morale: semnificații, forme, surse, componente structural-funcționale | 301 |
| 7. Finalitățile și strategiile de formare și evaluare în cadrul educației morale..... | 305 |

XV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ

| | |
|---|------------|
| ÎN CICLUL PRIMAR..... | 314 |
| 1. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare școlară și profesională.... | 314 |
| 2. Clasa de elevi ca grup educațional. Sinalitatea clasei de elevi..... | 315 |
| 3. Consilierea psihopedagogică. orientarea școlară și profesională: fundamente, obiective, conținuturi, metodologie, cadrul instituțional.... | 317 |
| 4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activității educative, fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului..... | 320 |
| 5. Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii..... | 321 |

XVI. CONSILIEREA. MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI.....

| | |
|---|------------|
| | 324 |
| 1. Delimitarea conceptelor: managementul organizației școlare, managementul clasei, microgrup școlar, consiliere, orientare școlară și profesională..... | 324 |
| 2. Clasa de elevi ca grup educațional. Sinalitatea clasei de elevi..... | 330 |
| 3. Consilierea psihopedagogică. orientarea școlară și profesională: fundamente, obiective, conținuturi, metodologie, cadrul instituțional | 332 |
| 4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activității educative, fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului..... | 335 |
| 5. Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii..... | 336 |

PROGRAMA PENTRU DEFINITIVARE

| | |
|--|------------|
| ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT ÎNVĂȚĂTORI/INSTITUTORI..... | 339 |
| PROGRAMA PENTRU GRADUL II ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT ÎNVĂȚĂTORI/INSTITUTORI..... | 356 |

CUVÂNT ÎNAINTE

Apariția unui volum adresat cadrelor didactice vizând problematica pedagogică constituie o nouă inițiativă a colegilor noștri, care merită întreaga apreciere și considerație. Volumul *Conspecte pedagogice* se adresează învățătorilor, institutorilor, educatoarelor și profesorilor care urmează sistemul de perfecționare prin grade didactice din învățământ. El este conceput pe baza Programei de Pedagogie și elemente de psihologia copilului, aprobată de M.Ed.C, iar analiza temelor este realizată din perspectiva beneficiarilor, așa cum înțeleg dâșii să trateze un subiect posibil pentru examenul de grad.

Trebuie să remarc un lucru extrem de valoros pentru ceea ce se întâmplă din punct de vedere publicistic și didactic. Până la apariția *Conspectelor pedagogice*, Colegiul Universitar Pedagogic de Institutori din cadrul universității noastre („Aurel Vlaicu” Arad) a elaborat alte două cărți: *Metodica activităților instructiv-educative în grădiniță* (2004) și *Didactica învățământului preșcolar* (2005). A fost un proiect valoros, un prim semnal de colaborare productivă dintre învățământul superior arădean de stat și învățământul preuniversitar.

Volumul *Conspecte pedagogice* este elaborat de institutori, absolvenți ai Colegiului Universitar Pedagogic din cadrul Universității „Aurel Vlaicu” din Arad, coordonați de cadre didactice universitare și de către inspectorii școlari. Acum, Facultatea de Științe ale Educației deschide o nouă perspectivă de relaționare superioară. Interesele comune se înmănunchează în „produse” editoriale, sub sigla Editurii „Universității Aurel Vlaicu” din Arad, îmbogățindu-se literatura pedagogică de specialitate cu noi titluri. Încurajăm asemenea proiecte colegiale și credem în capacitatea colegilor de a da volume din ce în ce mai valoroase, care să sprijine devenirea profesională a cadrelor didactice înscrise la grade, la cursurile de perfecționare sau în sistemul de autoeducație.

Învățământul românesc contemporan traversează o perioadă de „reformă educațională cuprinzătoare, sistematică” (C.N.) fără precedent, întemeiată pe experiența reformelor anterioare de la noi și pe cercetările specializate din plan internațional, conținând reformele în toate planurile implicate: curriculum, evaluare, structura anului școlar, managementul anului școlar, finanțarea unităților de învățământ, conexiunile internaționale, statutul elevului, poziționarea socială a profesiei de dascăl, legislația învățământului, și nu în ultimul rând, formarea inițială și continuă a profesorilor.

Dacă reforma curriculară, aflată în plină desfășurare, „condensează în sine cel mai bine și condiționează totodată reforma educațională în ansamblul ei”(C.N.) este de așteptat ca formarea inițială, și îndeosebi formarea continuă a cadrelor didactice, să fie mai intens și mai profund influențată de schimbările survenite în Curriculumul Național și de opțiunile fundamentale ale noilor politici educaționale.

Învățătorii Aradului dovedesc cu prisosință calități și capacități esențiale ca autori de educație, reușind să fie călăuze în devenirea fiecărui copil, să vegheze cu grijă la „coacerea în ritm propriu a inteligențelor și inimilor.”

Considerăm că lucrarea de față, rod al unei colaborări constructive între învățământul preuniversitar, respectiv primar, și învățământul universitar arădean, se înscrie în rândul lucrărilor de corelare a programelor de pregătire profesională și certificare a competențelor cu practicile reale de lucru și cu standardele ocupaționale acceptate și credibile, specifice profesiei de învățător / institutor / profesor pentru învățământul primar, în contextul actual și de perspectivă, în spirit de maximă responsabilitate asumată pentru împlinirea dezideratelor majore ale învățământului românesc.

Prof. Univ. dr. LIZICA MIHUȚ, rector al
Universității „Aurel Vlaicu” Arad

Profesor, *MARIUS GÖNDÖR*,
inspector școlar general

I. PROBLEMATICA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ.

INOVAȚIE ȘI REFORMĂ ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

1. *Educația. Concept, forme, funcții*
2. *Educația și provocările lumii contemporane: criza mondială a educației, procese de tranziție, soluții generale și specifice*
3. *Educația și dezvoltarea durabilă a societății între exigențele prezentului și cele ale viitorului. Dinamica relației educație de bază-educație permanentă-autoeducație*
4. *Inovație și reformă în învățământul primar românesc - finalități, tendințe, politici și practici educaționale; managementul schimbărilor în învățământ*
5. *Alternative la învățământul primar românesc*

1. EDUCAȚIA. CONCEPT, FORME, FUNCȚII.

Educația

Educația, etimologic provine de la „educatio” – creștere, formare; dar își are sorgintea și în „educatio-educare” – a crește a forma, a instrui; respectiv „educatio-educere” – a ridica, a înălța.

Educația însumează acțiunile – deliberate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice – de modelare și formare a omului din perspectiva unor finalități racordate la reperele socio-economico-istorico-culturale ale arealului în care se desfășoară.

Se poate afirma că educația este activitatea complexă realizată în cooperare de educator și educabil (a căror rol este șanjabil) în vederea formării și autoformării asistate, cu scopul dezvoltării personalității și sădirii unei mentalități pozitiv-constructiviste.

Pe de altă parte educația, în esență, are drept scop esențial scoaterea ființei umane din starea primară, biologică și ridicarea ei spre starea spirituală, culturalizată.

După M. Ionescu și V. Chiș, „prin educație desemnăm un ansamblu de influențe care contribuie la formarea omului ca om, respectiv acțiunea de modelare a naturii umane în direcția realizării unor finalități în temeiul unor valori sociale acceptate.”

Formele educației

- Educația formală – reprezintă ansamblul acțiunilor sistematice și organizate, proiectate și desfășurate în instituții specializate, urmărind finalități explicite, cu scopul formării și dezvoltării personalității umane;
- Educația nonformală – reprezintă ansamblul influențelor educative structurate și organizate într-un cadru instituționalizat dar desfășurate în afara sistemului de învățământ;
- Educația informală – reprezintă totalitatea influențelor educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective și finalități explicite, care se exercită asupra individului.

Funcțiile educației

După O. Șafran educația are o

- Funcție cognitivă – de transmitere de cunoștințe;
- Funcție economică – de formare a indivizilor pentru activitatea productivă;
- Funcție axiologică – de valorizare și dezvoltare a potențialului de creație culturală.

După I. Nicola funcțiile educației sunt:

- de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ;
- de dezvoltare a potențialului biopsihic al omului;
- de asigurare a unei inserții sociale active a subiectului uman.

2. EDUCAȚIA ȘI PROVOCARILE LUMII CONTEMPORANE: CRIZA MONDIALĂ A EDUCAȚIEI, PROCESE DE TRANZIȚIE, SOLUȚII GENERALE ȘI SPECIFICE.

Schimbarea – element definitoriu al lumii contemporane:

- noul mileniu a moștenit multe probleme sociale, economice și politice care sunt departe de a-și fi găsit soluția, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol: problemele se agravează, se multiplică, se globalizează;
- multe țări au depășit stadiul subdezvoltării, iar standardele de viață au crescut continuu, în proporții care diferă de la o țară la alta;
- progresul a adus cu sine și sentimentul deziluziei care pare a fi dublat de o anumită confuzie a unei „societați globale care duce o luptă chinuitoare pentru a se naște” (J.Delors);
- valul schimbărilor și al noutăților care asaltează viața umanității și a fiecărei colectivități umane a făcut necesare nu numai strategii

globale corelate, internaționale, interdisciplinare, intersectoriale, ci și educație pentru schimbare.

Problematica lumii contemporane:

- creșterea în cifre a numărului săracilor, a analfabeților, a șomerilor, a tinerilor;
- degradarea mediului înconjurător și a resurselor naturale;
- degradarea stării de sănătate a populației;
- exacerbarea terorismului, rasismului și intoleranței;
- în țările europene asistăm la o scădere a indicilor natalității și la îmbătrânirea populației;
- în țările din Africa și Asia expansiunea demografică este un fenomen cu implicații cu atât mai grave cu cât condițiile economice din aceste țări sunt mai vitrege, nivelul de trai e mai scăzut, iar analfabetismul cunoaște cote ridicate.
- *Analfabetismul este una dintre cele mai grave probleme:*
- ❑ analfabeți sunt cei care nu știu să scrie și să citească și cei care au deficiențe în cunoștințele și deprinderile de bază (analfabetismul funcțional);
- ❑ datorită expansiunii tehnologice și a internetului se poate vorbi și de analfabetism computerial.

Aceste probleme se impun atât prin caracterul lor complex, grav, persistent și presant, cât și prin dimensiunile lor globale, având o evoluție rapidă și greu previzibilă (G.Văideanu).

Priorități de acțiune pentru rezolvarea unora dintre problemele lumii contemporane:

- apărarea păcii;
- salvarea mediului;
- propagarea democrației;
- refacerea unității spirituale a Europei în scopul întăririi unității sale economice și politice.

Rolul educației în ameliorarea problemelor lumii contemporane:

- educarea tinerei generații în spiritul respectării diversității, a protejării mediului;
- conștientizării acesteia privind pericolele și efectele acțiunilor nesăbuite;
- formarea priceperilor și deprinderilor de acțiune controlată și de intervenție;
- educația nu poate face totul și nu poate fi supraestimat potențialul acesteia pentru ameliorarea problemelor, fiind necesară o acțiune conjugată cu celelalte subsisteme ale sistemului social: cel economic, politic, cultural.

Necesitatea schimbării în educație:

- trunchiul comun de competențe de bază (cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori) nu mai poate fi garantat pe toată durata vieții deoarece cunoștințele se depreciază rapid datorită evoluției cunoașterii, a tehnologiei și a organizării social politice;
- socializarea exclusiv prin educație formală are limite importante în condițiile în care azi se vorbește tot mai mult despre socializare secundară, realizată prin interacțiunea instituțiilor formale de învățământ cu alte medii educative, iar noile medii de învățare sunt tot mai atractive și mai frecvente la elevi;
- formarea profesională inițială se decalează și se depreciază rapid în comparație cu evoluțiile pieței muncii;
- acțiunea emancipatoare a instituțiilor educaționale a devenit limitată datorită ofertelor de exprimare și manifestare a libertăților individuale pe care le propune societatea civilă.

❖ *Criza educației:*

Definire:

- decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății.

Aspectele evidențiate ca circumscriind criza educației sunt:

- inadaptarea produselor umane și a competențelor lor socio-profesionale la nevoile vieții sociale și ale pieței muncii;
- școala are un randament scăzut exprimat în insuccesul și în abandonul școlar în creștere;
- eficacitatea este scăzută, exprimată în costuri ridicate comparativ cu fragilitatea competențelor profesionale formate, atestate de diplomele eliberate;
- pot fi crize generale de sistem sau crize parțiale (criza spațiului școlar, a personalului didactic, criza curriculară);
- afluxul progresiv de elevi la toate treptele de învățământ, școlile neavând capacitate adecvată de cuprindere.

Parametrii pentru identificarea situațiilor de criză:

- informația privind învățământul;
- administrarea structurilor;
- relația educatori-elevi;
- conținutul programelor și metodelor pedagogice;
- mijloacele materiale și cooperarea internațională.

Adaptarea la efectele și provocările globalismului economic, informațional, politic etc. presupune depășirea principalelor tensiuni care, chiar dacă nu sunt noi, vor ocupa un loc central în problematica secolului al XXI-lea:

- tensiunile dintre *global și local*: oamenii trebuie să devină, treptat, cetățeni ai planetei, fără a-și pierde rădăcinile și continuând să joace un rol important în viața propriilor națiuni și comunități locale;
- tensiunea dintre *universal și individual*: cultura este continuu globalizată, dar în prezent acest proces nu s-a încheiat. Nu putem să ignorăm nici promisiunile, nici riscurile acestei globalizări, iar neglijarea caracterului unic al ființei umane, ca individ, nu este nicidecum un risc minor. Fiecare individ în parte trebuie să-și aleagă propriul viitor și să-și atingă potențialul maxim în cadrul tradițiilor și al propriei culturi, cultură care, dacă nu suntem atenți, poate fi pusă în pericol de progresul lumii contemporane;
- tensiunea dintre *tradiție și modernitate*, care constituie o parte a aceleiași probleme; cum este posibil să ne adaptăm la schimbare fără a întoarce spatele trecutului, cum poate fi câștigată autonomia, ca element complementar a liberei dezvoltări a celorlalți, și cum poate fi asimilat progresul științific? În acest spirit trebuie abordate provocările noilor tehnologii informaționale;
- tensiunea dintre *considerentele pe termen scurt și cele pe termen lung*: aceasta a existat întotdeauna, dar astăzi este sprijinită de predominanța efemerului, a clipei, într-o lume în care abundența informațiilor și a emoțiilor trecătoare ține în permanență în centrul atenției problematica imediată. Opinia publică dorește răspunsuri și soluții rapide; în timp ce rezolvarea multor probleme cere multă răbdare și o strategie pentru reformă negociată, concertată.. În această situație intervin politicile educaționale;
- tensiunea dintre *nevoia competiției*, pe de o parte, și *grija pentru egalitatea șanselor*, pe de altă parte: aceasta este o problemă atât pentru factorii de decizie din sfera economicului și a socialului, cât și cei din domeniul educației, încă de la începutul secolului. Uneori s-au oferit soluții, dar ele nu au trecut proba timpului. Aceasta a condus la regândirea și actualizarea conceptului de educație permanentă, pentru a pune de acord trei factori: spiritul concurențial, care constituie stimulentele; cooperarea, care conferă forță și solidaritatea, care unește;
- tensiunea dintre *expansiunea extraordinară a cunoașterii și capacitatea ființei umane de a o asimila*. Deoarece planurile de învățământ sunt supuse unei presiuni din ce în ce mai mari, orice strategie clară a reformei trebuie să implice anumite opțiuni, acestea din urmă trebuind să țină în permanență cont de trăsăturile de bază ale unei educații elementare, care îi învață pe elevi cum să-și îmbunătățească viața prin cunoaștere, prin experiență și prin dezvoltarea propriei culturi;

- tensiunea dintre *spiritual și material*: deseori fără să-și dea seama și fără să exprime acest lucru, lumea tânjește după un ideal și după valori pe care le vom califica drept „morale”. Astfel, educația are rolul de a-l încuraja pe fiecare individ în parte să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Această din urmă tensiune are semnificații deosebite în societatea postmodernă, în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societății de consum modern, uneori în detrimentul valorilor morale și spirituale. Individul postmodern dorește să facă ceva semnificativ, munca este mai degrabă orientată de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potențial, decât de obiective materiale; nu-i place controlul ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că *misiunea educației în secolul XXI este de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepție, să-și dezvolte talentul și să-și valorifice la maximum potențialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale (J. Delors).*

Analiza sistemului de educație prin grila postmodernității (E. Păun):

- școala contemporană funcționează ca o școală caracteristică epocii moderne, și nu celei post-moderne în care, de fapt trăim;
- practica școlară e dominată, în mare măsură, de paradigma modernității, cu manifestări de genul: focalizarea pe dimensiunea instrumentală a procesului de învățământ; accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativă; ignorarea faptului că în școală nu există doar situații care pot fi supuse planificării, ci și situații noi, neobișnuite pentru care se impun abordări noi nespecifice, nonconvenționale, creative;
- evaluarea standardizată și riguroasă care măsoară performanțele elevilor și îi clasifică pe aceștia în funcție de rezultate;
- normele standardizate, regulile impersonale și generale la care este supus elevul, sistemul de pedepse și recompense.

Caracteristicile deschiderii școlii spre post-modernitate:

- militează pentru educația centrată pe persoană și pentru revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional;
- consideră că, dată fiind complexitatea ființei umane, conduitele celor implicați în actul educațional nu sunt întotdeauna predictibile și raționale;
- pune în evidență rolul major al dimensiunii subiectiv-afective în relația educațională, relație în care elevul și profesorul sunt considerați în integralitatea personalității lor;

- susține abordarea conform căreia profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia;
- consideră elevul într-un permanent proces de devenire, de construire a statutului și rolurilor sale;
- ne propune o viziune diferită asupra curriculum-ului în sensul că încearcă să depășească limitele actualei teorii curriculare care este prescriptivă, normativă și formalizată, prin abordarea curriculum-ului în termeni de cultură, în sensul integrării acesteia într-un spațiu cultural care este clasa de elevi, prin reelaborarea, reconstruirea și negocierea curriculum-ului.

Impasul învățământului contemporan este provocat de trei categorii de explozii:

- *explozia cunoștințelor* (datorată dezvoltării științei și tehnicii imensa cantitate de informație depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut);
- *explozia demografică* (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învățământul nu poate face față cererii de educație, ritmului de creștere a populației);
- *explozia aspirațiilor* (chiar și oamenii simpli aspiră la educație de nivel înalt, și ca reflex al profilului ocupațional cu competențe tot mai complexe cerute de piața muncii; cu alte cuvinte reclamă egalitatea de șansă, indiferent de mediul social sau geografic de proveniență, nu numai egalitate de acces) (I. G. Stanciu).

Soluții generale și specifice la nivel mondial:

- ameliorarea și adaptarea funcționării sistemului școlar, atât la nivel structural, cât și al practicilor propriu zise;
- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative (inovarea conținuturilor, în sensul selectării cunoștințelor cu valoare formativă, dar și a metodelor de predare și evaluare, reducerea rupturilor structurale sau funcționale);
- valorificarea specificului individual al elevilor;
- ameliorarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice;
- eficientizarea managementului instituțiilor de învățământ;
- introducerea noilor tipuri de educații în programele școlare în scopul lărgirii ariei și conținuturilor educației;
- întărirea legăturii dintre acțiunile școlare și extracuriculare;
- amplificarea conlucrării dintre cadrele didactice, elevi, părinți și responsabili de la nivel local; întărirea parteneriatelor educaționale;
- organizarea de mobilități și de schimburi de informații între statele europene asupra politicilor educaționale și practicilor pedagogice actuale;

- regândirea procesului de educație în privința orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conținut, în vederea integrării tinerilor cu succes în viața profesională și socială (J. Delors).

Noua ordine internațională reclamă educația pentru schimbare ca pregătire anticipativă și ca asimilare a ritmurilor alerte cu formarea încrederii în propriile resurse și în continuitate (G.Văideanu).

3. EDUCAȚIA ȘI DEZVOLTAREA DURABILĂ A SOCIETĂȚII ÎNTRE EXIGENȚELE PREZENTULUI ȘI CELE ALE VIITORULUI. DINAMICA RELAȚIEI EDUCAȚIE DE BAZĂ - EDUCAȚIE PERMANENTĂ - AUTOEDUCAȚIE

Interdependența educație – creștere socio-economică:

- sub presiunea progresului tehnologic și a modernizării, a necesității creșterii productivității, cererea de educație a crescut foarte mult, evidențiindu-se legătura directă dintre resursele umane calificate și productivitate, inovare;
- evoluția și dezvoltarea lumii contemporane sunt dependente, în proporție semnificativă, de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări;
- sistemul educațional are propria logică de filtrare, interpretare și traducere a cerințelor sociale în abordări educaționale, logică ce decurge deopotrivă din dezvoltarea și evoluția sa istorică, dar și în evoluțiile socio-economice (E.Păun);
- sistemul educațional este componenta strategică a dezvoltării economico-sociale deoarece este cel care produce competențe, formează resursele umane, nu numai în sensul unei pregătiri vocaționale, ci și în sensul formării unor caractere, a promovării unor capacități inovatoare și autoformative, care permit pregătirea continuă a forței de muncă și prin aceasta flexibilitatea adaptării la schimbările tehnologice și științifice;
- prin formarea profesională, morală și psihosocială a individului, prin modelele de acțiune socială pe care le oferă, învățământul influențează direct inovarea și dezvoltarea socială, având explicit funcția de inovare și dezvoltare socială, dar totodată și un rol stabilizator în societate (E. Păun);
- indirect, prin cunoștințele și valorile transmise, prin maniera de accesibilizare a științei, în măsura în care formează și dezvoltă atitudini, abilități, capacități obiectivate în comportamente sociale,

școala este cea care nu numai că propagă descoperirile științifice și tradițiile culturale, ci și cea care contribuie la elaborarea și recrearea lor, la transpunerea lor în practică;

- dezvoltarea trece prin educație. Dezvoltarea se face cu ajutorul educației sau nu se va realiza deloc” (G. Văideanu).

Necesitatea creșterii nivelului de educație:

- individul este singura resursă nepuizabilă de producție și inovare științifică și culturală;
- s-a demonstrat totodată că investiția în educație este cea mai rentabilă investiție, cu un profit mai mare decât cel al băncilor sau al oricărui sector productiv, dar este o investiție care se amortizează pe termen mediu și lung, pe parcursul vieții profesionale, productive a individului. Grăitoare sunt dezvoltările economice și științifice, de exemplu din Japonia postbelică, care a adoptat strategia relansării economice și sociale prin investiția în educație și în individ în primul rând;
- această dezvoltare este dependentă de dezvoltarea sectorului economic deopotrivă, deoarece o forță de muncă supracalificată, care nu are unde lucra și produce, poate doar să mărească rândurile șomerilor sau să emigreze spre țări care îi pot satisface aspirațiile socio-profesionale;
- este mai ieftin și mai eficient să oferi tinerilor o educație inițială de calitate decât să realizezi ulterior pregătire pentru remedierea situației lor sociale ca șomeri adulți (*The Economist*, 1996);
- este mai puțin costisitoare educația decât lipsa de educație, argumentul fiind că un individ care nu a dobândit nivelul de calificare care să-i permită să se integreze activ în viața socială și să-și asigure subzistența, costă mult mai mult statul prin asistarea socială pe care trebuie să i-o acorde, fie ca șomer, fie ca deținut din rândul acestor persoane selectându-se cei mai mulți delicvenți care recurg la mijloace ilicite pentru a supraviețui. În condițiile în care oamenii și în special elevii sunt acaparați de avalanșa tehnologică și de dominanța valorilor economice asupra celor culturale și spirituale, în condiții în care „a avea devine mai important decât a fi” (E. Păun).

Rolul școlii în adoptarea unei viziuni axiologice și umaniste în educație și societate pentru a evita riscul depersonalizării și alienării tehnologice a indivizilor:

- unul dintre principalele scopuri ale educației este, să ajute umanitatea să își țină sub control propria dezvoltare. Educația trebuie să le permită tuturor, fără excepție, să-și ia destinul în propriile mâini și să contribuie la progresul societății în care trăiesc;

- chiar dacă oamenii trebuie să profite de orice ocazie pentru a învăța sau a se autoperfecționa, ei nu vor putea folosi cum se cuvine toate aceste resurse potențiale fără a fi primit în prealabil o educație fundamentală solidă;
- școala ar trebui să impulsioneze atât dorința, cât și plăcerea de a învăța, să potențeze *capacitatea de a învăța cum să înveți* și de a stimula curiozitatea intelectuală;
- nu există înlocuitor pentru relația profesor-elev, relație care se sprijină pe autoritate și se dezvoltă prin dialog;
- accentul începe să fie pus pe necesitatea reîntoarcerii la educație, pentru a putea face față situațiilor noi care apar în viața personală sau în sfera muncii;
- fiecare individ trebuie să fie *pregătit să profite de ocaziile de a învăța care i se oferă de-a lungul vieții*, atât pentru a-și lărgi orizontul cunoașterii, cât și pentru a se adapta la o lume în schimbare, complexă.

Tipuri fundamentale de învățare, necesare pe parcursul vieții:

- *a învăța să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii, adică a învăța cum să acumulezi cunoștințe, grefate pe cunoștințele generale și de specialitate suficient de cuprinzătoare;
- *a învăța să faci*, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător, să acționeze cu îndemânare;
- *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane;
- *a învăța să fii, să devii*, pentru a-ți dezvolta personalitatea și a fi capabil să acționezi cu o autonomie crescândă, judecând prin prisma propriei scări de valori și concepții și asumându-ți răspunderea (J. Delhors).

Competențe de bază de care trebuie să dispună fiecare individ:

- abilitarea individului cu capacitatea de a comunica, cu spirit de echipă, de inițiativă; capacitatea de asumare a responsabilităților;
- abilități de mănuire a calculatorului;
- limbile străine;
- cultura tehnologică;
- spiritul antreprenorial;
- competențe sociale.

Fiecare trebuie să dețină aceste competențe de bază cel puțin la nivel minimal pentru a putea participa eficient la viața profesională, familială, și comunitară, dar și pentru a putea învăța de-a lungul întregii vieți.

Necesitatea realizării unei culturi a învățării de-a lungul întregii vieți:

- este o cerință intrinsecă a societății de astăzi și de mâine, o societate educațională, în care serviciile de sprijin ale individului pentru

demersurile formative ale individului sunt absolut necesare, oportunitățile de educație trebuind să fie accesibile și în proximitatea individului;

- este modalitatea prin care, indiferent care vor fi evoluțiile și schimbările sociale, individul va putea să *participe* la realizarea lor și chiar să le *anticipeze*.

❖ *Educația permanentă:*

Definiție:

- apare ca un concept integrator, ce înglobează toate dimensiunile actului educativ, atât în temporal (toată durata vieții, din copilărie, până la vârsta a treia), cât și în plan spațial, articulând toate influențele educaționale exercitate într-o organizare formală (în sistem școlar), non-formală sau informală.

Forme ale educației permanente

Educația adulților:

- nu mai este văzută ca un simplu supliment sau ca o prelungire a educației din tinerețe, ci apare ca o completare, continuare, perfecționare, și individualizare a formării personale inițiale;
- vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaționale variate, necesar a fi acoperite (civică, de timp liber, cultură, pentru grupurile marginalizate social sau intervenții educative specifice diferitelor grupuri de adulți bătrâni, femei casnice, șomeri, emigranți, minoritari etc.).

Educația continuă:

- vizează continuarea pregătirii de-a lungul carierei profesionale (fie pentru actualizarea cunoștințelor și a competențelor, fie pentru perfecționare, fie pentru recalificare, fie pentru reorientare și reintegrare profesională);
- în toate societățile civilizate participarea la viața comunitară atrage după sine nevoia de învățare continuă (S.Sava).

Factorii determinanți ai educației permanente pot fi sintetizați astfel (R.H.Dave):

- datorită revoluției științifice și tehnice care a generat explozia informațională și perisabilitatea crescândă a cunoștințelor, educația și formarea nu se mai pot limita la anii școlarității ci trebuie să se întindă pe tot parcursul vieții;
- pentru a facilita adaptarea la schimbare, educația trebuie să își elaboreze un sistem de obiective, conținuturi și metode menite să ajute oamenii și societatea în procesul de adaptare socială, profesională și culturală;
- schimbările survenite la nivel economic, social, științific, politic, cultural, familial și profesional impun adaptări și readaptări rapide

care necesită eforturi crescute și permanente din partea tuturor persoanelor;

- evoluțiile demografice indică scăderea natalității și creșterea numărului persoanelor în vârstă, care trebuie să beneficieze de programe de educație permanentă pentru a rămâne activi, productivi și creatori chiar și după părăsirea câmpului muncii pentru a nu deveni o sursă de regres social din cauza neînțelegerii și neadaptării adecvate la schimbări, a lipsei de receptivitate la nou;
- educația trebuie concepută ca o formare totală a omului, modelând multiplu și complex personalitatea fiecărui individ pe parcursul întregii sale existențe, de exemplu prin facilitarea utilizării eficiente a timpului liber care a devenit o realitate ambiguă în societatea contemporană.
- având mai mult timp liber la dispoziție, datorită tehnologizării, oamenii se pot concentra asupra activităților extraprofesionale și asupra propriei realizări, participând la activități cu scop educațional mai mult sau mai puțin explicit, cu atât mai mult cu cât educația este un proces multidimensional, care nu se limitează la acumularea de cunoștințe și care nu cade exclusiv în sarcina sistemului educațional (J.Delors).

Necesitatea multiplicării instituțiilor care oferă programe educaționale pentru adulți:

- instituții care își extind rolul educațional: muzee, biblioteci, teatre;
- pregătirea la locul de muncă înregistrează un caracter mai sistematic, cu tendințe de instituționalizare;
- educația a devenit o comoditate ca oricare alta, ca orice serviciu pentru care plătești pentru al avea;
- vorbim de piață educațională concurențială, deci necesar a fi calitativă și adoptată cererii; indivizii intră mai târziu pe piața muncii pentru a dobândi nivele superioare de educație, iar cu cât sunt mai instruiți, cu atât doresc să meargă mai departe;
- educația pe parcursul întregii vieți este un proces permanent, cu de îmbogățire și adaptare a cunoașterii și abilităților fiecărui individ, de potențare a capacității sale de a judeca și de a acționa, asigurând premise participării active și responsabile a indivizilor la progresul societății.

Dimensiunile educației adulților:

- educația în scop de recalificare, de perfecționare, pentru reducerea șomajului;
- educația pentru reintegrare socială a grupurilor marginalizate social;
- educația civică și interculturală;

- educația pentru reducerea analfabetismului funcțional sau computerial.

Politica educațională privitor la educația adulților:

- declararea anului 1996 ca An European al Învățării Permanente;
- la Conferința Generală UNESCO de la Hamburg, din 1997 se definește conceptul de educație a adulților și se afirmă obiectivele educației adulților:
- ❑ dezvoltarea autonomiei și a simțului responsabilității individului;
- ❑ abilitarea adulților pentru a face față transformărilor care afectează economia, cultura, și societatea în ansamblul său;
- ❑ promovarea unei participări creative a cetățenilor la viața colectivității.

Mutații la nivelul viziunii despre educație:

- obiectivul educației nu va mai fi învățarea ci a învăța cum să înveți, cum să cauți și să utilizezi eficient informația de care ai nevoie pentru a trăi în societate în armonie cu indivizi diferiți;
- ca participant activ la procesul de educație permanentă, beneficiarul acestui tip de educație încetează să mai fie obiectul pasiv al educației, pentru a deveni subiectul ei activ;
- este necesară crearea și adoptarea unei metodologii didactice inovative care să favorizeze participarea fiecărui individ la propria formare. Se constată diversificarea și extinderea metodelor activ-participative cu impact formativ, generate în sistemul educației adulților la toate nivelurile educaționale;
- deplasarea procesului de învățământ de la informare la formare, de la memorizare la raționament de la învățare mecanică la învățare creativă;
- pătrunderea în educația de toate nivelurile a tehnologiei didactice moderne (sisteme audiovizuale multimedia, învățare asistată de calculator, internet etc.) (I. Jinga);
- se schimbă rolul și funcțiile cadrului didactic, acesta devenind consilier și facilitator al învățării, îndrumător și stimulator al efortului de învățare și formare a copiilor, tinerilor și adulților;
- autoeducația este înțeleasă ca o „activitate conștientă, planificată și sistematică desfășurată de către ființa umană în scopul autoperfecționării propriiei personalități și formării de noi deprinderi și competențe în vederea adaptării eficiente la specificul societății prezente și viitoare” (A. Barna).

4. INOVAȚIE ȘI REFORMĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC-FINALITĂȚI, TENDINȚE, POLITICI ȘI PRACTICI EDUCATIONALE. MANAGEMENTUL SCHIMBĂRILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT.

Trecerea de la un sistem economic centralizat la o economie de piață presupune *mutații structurale cu efecte directe sau indirecte asupra sistemului de învățământ*: formarea unei clase sociale mijlocii, revalorizarea conceptelor de merit, performanță excelență, competitivitate, crearea unei noi piețe a forței de muncă datorită apariției de noi profesii.

❖ *Reforma educației*

Definiție:

- reforma educației presupune o transformare globală, profundă și relevantă a sistemului educativ, concepută și aplicată în funcție de exigențele societății actuale și viitoare, dar și în funcție de aspirațiile celor care sunt beneficiarii acestui sistem: elevii, studenții, adulții-părinții, societatea în general.

Restructurarea sistemului de învățământ vizează următoarele pârghii de acțiune:

- managementul educațional;
- articularea unui cadru legislativ armonizat, flexibil și coerent;
- diversificarea surselor de finanțare;
- îmbunătățirea sistemului de formare și perfecționare a cadrelor didactice;
- promovarea cadrului necesar dezvoltării unor parteneriate interactive și eficiente între școală și agenții sociali.

Reforma presupune transformarea elementelor definitorii ale sistemului (S.Cristea):

- *finalitățile educației*: reforma sistemului de învățământ implică reorientarea finalităților educației în plan microstructural și macrostructural, fiind un proces obiectiv și absolut necesar în condițiile modificărilor sociale;
- *structura de organizare și funcționare a sistemului de învățământ* marchează interdependența dintre nivelurile și treptele școlarității, să asigure unitatea sistemului, interacțiunea dintre subsisteme și deschiderea spre societate a sistemului;
- *conținutul procesului de învățământ* presupune elaborarea unui nou curriculum adaptat finalităților actuale ale învățământului;
- sunt necesare *o succesiune de inovații care se produc în cadrul unui sistem unitar și echilibrat, supus schimbărilor periodice, atât din punct de vedere structural, cât și funcțional*, în vederea orientării și

coordonări pe termen lung a diverselor elemente ale unui sistem de învățământ (S.Cristea):

- inovațiile pot fi evaluate doar în raport cu obiectivele respectivului sistem de învățământ, în strânsă legătură cu consolidarea sau individualizarea învățării, cu elaborarea superioară a programelor de învățământ și implică modificarea corespunzătoare a atitudinilor și activităților personalului didactic;
- sunt determinate de cerințele economice de forță de muncă, de schimbările apărute în diverse profesii, de mutațiile în structura socială și are menirea de a ameliora inegalitatea de șanse sau-și accesul la oportunitățile educaționale.
- este necesar să facem deosebirea dintre schimbare și inovație: *inovația* are un caracter deliberat, planificat și voluntar al cărei obiectiv este să determine instalarea, acceptarea și aplicarea unei schimbări. *Schimbările* în educație se produc mai încet pentru că educația este un domeniu în care nu se produce niciodată o ruptură netă între nou și vechi, procesele de adoptare a unor noi idei sau practici și de acomodare a acestora la structurile și concepțiile existente sunt prin natura lor lente și treptate (A.M.Hubermann).

❖ *Planificarea strategică, principalul instrument de eficientizare a învățământului*

Definiție:

- planificarea strategică a învățământului și educației oferă un set de instrumente și tehnici pertinente pentru elaborarea și pilotarea proiectelor de reformă și pentru o prognoză realistă a viitorului școlii pe termen scurt.

Direcții generale pentru dezvoltarea unei planificări strategice (I.Neacșu):

- în procesele de reformă prevalează „factorii de calitate”: structura și funcționalitatea școlii ca instituție socială, preocupări pentru dezvoltare instituțională de scurtă, medie și lungă durată;
- conținuturile informaționale sunt centrate pe aspecte specifice adaptate noului tip de societate și respectă principiul conformității cu psihologia celor care învață;
- dezvoltarea resurselor umane vizează cadrele didactice solid pregătite și motivate pentru o acțiune educațională eficientă și coerentă;
- factorul metodologic și strategic este centrat pe metode și tehnici didactice destinate optimului performanțial în învățământul de toate gradele.

Obiectivele prioritare ale politicilor educaționale în ultimii 5-10 ani
(C.Bârzea):

- *democratizarea sistemului educativ* se referă la tendința permanentă spre mai multă deschidere, flexibilitate și descentralizare a sistemelor educative, spre mai multă eficiență în realizarea educației pentru toată populația;
- *ameliorarea calității învățământului* are în vedere eficientizarea procesului educativ și implică realizarea obiectivelor pedagogice la nivelul de performanță propus prin creșterea eficienței interne și externe a învățământului, prin modernizare, inovație și restructurare;
- *creșterea rolului social al educației* vine în întâmpinarea provocărilor și problemelor pe care le implică un proces de tranziție îndelungat, în special în sensul schimbării competențelor, atitudinilor mentalităților, relațiilor sociale și comportamentelor cotidiene;

❖ *Alte elemente de care trebuie să se țină seama în realizarea reformei*
Blocaje în realizarea schimbărilor în educație:

- *criza politicii educative* se referă la lipsa obiectivelor clar definite ale reformei și a consensului în acest sens. Elaborarea politicii naționale în domeniul educației revine ministerului de resort;
- *criza de auto-cunoaștere* semnifică absența unei diagnoze complete și obiective asupra situației învățământului românesc;
- *criza de cunoaștere* se referă la necunoașterea sau la insuficienta cunoaștere a alternativelor reformatoare și la lipsa competențelor în domeniul managementului schimbării în educație; *criza resurselor umane* este generată de criza sistemului de formare și perfecționare a cadrelor didactice și de incapacitatea motivării corpului profesoral;
- *criza conducerii* se referă la centralizarea structurilor de decizie și gradul redus de participare a diferiților actori sociali și a cadrelor didactice în elaborarea de soluții și la luarea deciziilor;
- *criza financiară* este determinată de insuficiența resurselor financiare alocate învățământului și de utilizarea ne-eficientă a acestora. Perioadele de reformă antrenează costuri mai ridicate și necesită, pentru succesul schimbării, cel puțin 6-7% din PIB;
- *criza capacității de proiectare* se referă la lipsa de coerență și articulare a liniilor generale de dezvoltare a educației și, în special, la proiectarea reformei. Trebuie să se pună accent pe *planificarea inovatoare* care are ca scop favorizarea reformei prin elaborarea de obiective și strategii, programe și proiecte, prin implementarea și evaluarea rezultatelor acestora pe baza unor studii de diagnoză și nu pe *planificarea de rutină*.

Cauzele eșecului reformei (A.Miroiu):

- exacerbarea tradiției educației românești din perioada dinainte de comunism, valorizarea tradiției românești asociindu-se cu refuzul metodelor occidentale;
- calitatea de excepție a școlii românești, care se asociază cu sentimentul că școala își este autosuficientă, că nu trebuie să se deschidă spre mediul comunitar, economic, social și politic. evoluții demografice caracterizate prin scăderea populației, modificarea pe vârste a populației, în sensul creșterii numărului persoanelor de vârstă a treia, exodul de inteligență și migrația de la sat spre centrele urbane;

O raportare critică la realitățile actuale și o viziune pe termen lung trebuie să fie componentele esențiale ale oricărei politici educaționale.

Reforma educațională are în vedere următoarele direcții (Marga):

- reducerea cantității informaționale a programelor de învățământ și compatibilizarea europeană în domeniul curricular;
- convertirea învățământului reproductiv într-unul de factură creativă;
- replasarea cercetării științifice la baza studiilor universitare;
- ameliorarea infrastructurii și generalizarea comunicațiilor electronice;
- crearea de parteneriate productive între școli și universități, pe de o parte și între instituțiile de învățământ și mediul economic, administrativ și cultural;
- managementul educațional orientat spre competitivitate și performanță;
- integrarea în rețelele internaționale ale instituțiilor de învățământ.

Principalele condiții ale succesului reformelor educaționale actuale sunt (A.Miroiu):

- multiplicarea agenților schimbării, participarea tuturor actorilor educației la proiectarea și implementarea reformelor;
- difuzarea inovațiilor prin preluarea experiențelor de succes, înscrierea voluntară a școlilor în cadrul rețelelor schimbării, stimularea parteneriatelor între școală și societatea civilă;
- dirijarea de tip strategic a reformelor de către managementul superior al schimbării instituțiilor de învățământ;
- dispariția faliei dintre cercetare și practica educațională;
- facilitarea implicării profesorilor și școlilor în rezolvarea propriilor probleme;
- diminuarea rezistenței la schimbare prin consultanță și prin asigurarea suportului pedagogic necesar multiplicării inovațiilor.

❖ *Modalitățile practice de introducere a „noilor educații” în curriculumul școlar (G.Văideanu)*

Modificări la nivelul documentelor școlare (plan cadru, programe):

- *introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație; crearea de module specifice cu caracter interdisciplinar în cadrul disciplinelor tradiționale tehnica „approche infusionnelle” (care are în vedere introducerea unor dimensiuni ale problemelor societății contemporane în disciplinele tradiționale);*

Constituirea unor noi tipuri de educații:

- *Educația pentru democrație și drepturile omului* poate fi înțeleasă ca reacție la atacurile împotriva democrației din partea extremismului politic caracterizat prin xenofobie, rasism, antisemitism, violență dar și ca o cale pentru dezvoltarea societății democratice prin încurajarea reflecției critice, respectării drepturilor omului, acceptării punctelor de vedere diferite și învățarea unor strategii non-violente de rezolvare a conflictelor. Se urmărește cultivarea valorilor importante pentru umanitate în ansamblul sunt, a inițiativei, a creativității, a liberei exprimări, formarea de atitudini și comportamente de implicare civică și de solidaritate;
- *Educația pentru pace* se bazează pe promovarea valorilor fundamentale ale vieții, libertății, toleranței, solidarității și egalității între sexe, etnii și religii. Educația pentru pace presupune formarea de atitudini pozitive reflectate în relații de armonie, cooperare și ajutor reciproc între indivizi, comunități și state, formarea elevilor în spiritul înțelegerii, cooperării, toleranței, respectului față de om ca valoare socială supremă și încrederii în destinul umanității și valorile umane;
- *Educația ecologică sau educația relativă la mediu* urmărește să formeze indivizilor un punct de vedere obiectiv asupra realității, să-i incite la participare, conștientizând faptul că evoluția mediului înconjurător și viața generațiilor viitoare depinde de opțiunile lor. Prin acest tip de educație se vizează dezvoltarea conștiinței și a simțului responsabilității ființei umane în raport cu mediul și problemele sale, asimilarea de cunoștințe, formarea de atitudini și valori ecologice, dezvoltarea de instrumente de analiză și acțiune pentru a preveni și corecta neajunsurile provocate mediului.
- *Educația pentru sănătate* constă într-un ansamblu de acțiuni sistematice, explicite, direcționate valoric și finalist, desfășurate într-un cadru organizat, în scopul înlăturării curențelor informativ-educative, prin dobândirea unor cunoștințe medicale corecte și cu aplicabilitate practică, referitoare la conștiința de stare de sănătate și boală, reguli de igienă și măsuri profilactice. Principalele aspecte abordate de educația pentru sănătate se referă la igiena individuală, igiena și educația sexuală, educația alimentară-nutrițională, igiena mediului ambiant, combaterea toxicomaniilor, igiena mentală;

- *Educația interculturală* reprezintă acea formă a educației care are ca scop sensibilizarea elevilor la respectarea diversității, la toleranță și solidaritate, vizând pregătirea cetățeanului pentru a trăi într-o societate multiculturală. Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să ducă la atenuarea conflictelor și la atenuarea violenței în școală prin formarea competențelor de comunicare și de cooperare, a toleranței față de opinii diferite, a aptitudinii de stăpânire a emoțiilor primare și de evitare a altercațiilor și prin luarea deciziilor în comun în chip democratic;
- *Educația pentru comunicare și mass-media* este corelată cu preocuparea pentru respectul față de valorile umanității, cu respingerea violenței, pornografiei și discriminării și cu formarea unei atitudini critice față de aspectele nonartistice și nonvalorice, generate de interese comerciale, formarea unei atitudini selective și responsabile față de informație, utilizarea modalităților optime de formare și comunicare, formarea și dezvoltarea capacității de valorificare culturală a informației din mass-media, facilitarea circulației informațiilor și valorilor la nivel național și internațional;
- *Educația pentru schimbare și dezvoltare* are în vedere formarea și dezvoltarea capacităților individului de adaptare rapidă, responsabilă și eficientă la schimbările economice, sociale, culturale și tehnologice prin crearea de atitudini și de afirmare și adaptare. Trăim într-o lume care se schimbă în continuu, schimbările sunt radicale, complexe și globale. Școala trebuie să îi instrumenteze pe indivizi cu capacități de a face față acestor schimbări;
- *Educația pentru o nouă ordine economică internațională* se referă la studierea diverselor culturi, religii și civilizații dar și a problemelor ce apar din interacțiunea dintre diferite țări, culturi și religii. Obiectivul acestui tip de educație nu este doar transmiterea de informații, ci și cultivarea de convingeri și sentimente de solidaritate, pace și respect reciproc, înțelegerea dinamicii schimbărilor, a diviziunii muncii a valorii muncii. Cea mai mare parte a educației economice se realizează întâmplător și în contexte non-formale. Este necesar ca metodologia educației economice să se adapteze la specificul obiectivelor și conținuturilor abordate.
- *Educația economică și casnică modernă* are în vedere optimizarea funcției economice a familiei, în condițiile în care activitățile casnice fac parte din viața noastră cotidiană. Pentru a avea o viață echilibrată și o optimă integrare socială, fiecare dintre noi trebuie să cunoască cauzele schimbării economice și modalitățile de adaptare la acestea. Pregătirea economică pentru viața individuală, inițierea în problematica economiei casnice și formarea spiritului de cooperare și

respect față de muncă constituie factorii esențiali ai îmbunătățirii calității vieții.

Lista „noilor educații” rămâne deschisă, fiind de așteptat să se modifice, fie prin dispariția unor „educații”, în măsura în care realitatea îngăduie așa ceva, fie prin impunerea unor noi cerințe sau conținuturi educative.

Modalitățile cele mai frecvente folosite pentru introducerea „noilor educații” în curriculum-ul școlar:

- introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (dificultatea constă însă în supraîncărcarea programelor de învățământ și în pregătirea profesorilor capabili să predea astfel de discipline);
- crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale (module având caracter interdisciplinar, de tipul: „Mediul căruia îi aparținem și în care trăim”, „Unitatea cultural-spirituală a Europei”, „Ce înseamnă o societate dezvoltată” etc.). Dificultatea constă în alcătuirea orarelor, fiind necesar aportul mai multor profesori; dificilă este și pregătirea profesorilor pentru predarea în echipă;
- tehnica „aprophe infusionnelle” presupune infuzarea de mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice”.

Tendența și preocuparea de a asimila noile educații:

- este în creștere, dar decalajul dintre recomandările, rezolvările și studiile realizate la nivel internațional sau național și practica educațională rămâne încă mare;
- problematica lumii contemporane nu este încă o sursă care trebuie să alimenteze conținuturile învățământului pentru autorii de planuri și programe școlare din multe țări;
- tendința de a organiza conținuturile predominant în manieră monodisciplinară, supraîncărcarea programelor școlare constituie obstacole serioase în calea acceptării și structurării noilor conținuturi în vederea completării educației generale a adolescenților și tinerilor (G.Văideanu)

Conținuturile, finalitățile și obiectivele specifice noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii în care trăim și să producă o schimbare paradigmatică a actului educativ în favoarea educației bazată pe învățare inovatoare, societală și adaptativă.

5. ALTERNATIVE LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR DIN ROMÂNIA

Pedagogia de reformă internațională ne oferă mai multe alternative educaționale, abordate și în învățământul românesc:

- *Waldorf* - Germania
- *Maria Montessori* - Italia („Ajută-mă să pot face singur”)
- *Freinet* Franța („Pregătire pentru viață prin muncă”)
- *Pedagogia dramatică* – Anglia („Metoda sunt eu însumi”)
- *Step by step* – S.U.A.

Pedagogia Waldorf (Rudolf Steiner - Germania):

- promovează ideea exploatării, dezvoltării sau perfecționării talentului descoperit. Această pedagogie este adepta exprimării „libere” a copilului, a organizării în grupuri eterogene, fără separare, în funcție de criteriul performanței;
- se pune un accent deosebit pe viața afectivă și senzorială. Se lucrează doar cu materiale din natură sau naturale (de exemplu, plasticul nu se utilizează);
- acest tip de pedagogie facilitează observarea directă a mediului, indicându-le copiilor chiar o stare de adevărată comuniune cu natura, deoarece ei reușesc în acest fel să conștientizeze faptul că mediul are un număr nelimitat de resurse de care ne putem folosi atât timp cât știm să le apreciem și să le protejăm;
- se pot însă distinge și câteva limite ale acestui program, datorate neacceptării mijloacelor tehnice moderne (TV., calculatorul) fapt care înfrânează progresul.

Alternativa Montessori (Italia) are la bază două principii:

- pregătirea unui mediu cât mai natural, care să ajute și la dezvoltarea copilului;
- observarea copilului care trăiește în acest mediu, astfel conturându-i-se potențialul fizic, mental, emoțional și spiritual;
- se optează pentru grupe combinate, unde cei mari îi ajută pe cei mici;
- finalitatea acestei alternative este cunoașterea realității, prețuirea valorilor morale, activități de întraajutorare, dragoste și adeziune față de valorile estetice ale vieții, față de știință și umanism.

Pedagogia Freinet (Celestin Freinet-Franța):

- este o pedagogie care se desprinde din tradițional. Bazată pe valori progresiste, organizează clasa în jurul a trei axe, punerea în aplicare pe baza unui material, a timpului și unei organizări specifice care permite:
- *punerea în aplicare a responsabilizării*: pe planul colectivității, prin organizarea cooperativă, modalitate de luare a deciziilor, votul, elaborarea regulilor și gestionarea materialului; pe plan individual, este vizată angajarea personală prin exerciții legate de o meserie, responsabilități, luarea în grijă a unor grupe, echipe, ateliere, contractul minim de muncă;

- ❑ *punerea în aplicare a autonomiei*: dascălul nu mai este stăpânul absolut, el își împarte puterea în cadrul instituțiilor, el nu mai este singurul care știe să ia decizii; copilul se ocupă de propria sa activitate, munca individuală și autocorectarea;
- ❑ *punerea în aplicare a cooperării*: întrajutorarea se instituționalizează atunci când prin luare în grijă temporară sau permanentă, un copil mai mare se ocupă de unul mai mic; realizarea proiectelor colective necesită implicarea fiecăruia în parte (albume, jurnale, întâlniri, ore desfășurate în alte locuri decât în clasă).
- *este o pedagogie centrată pe copil, punând accent pe: motivație* – datorită mulțimii de activități care pot fi alese de grupuri sau echipe de lucru, recunoașterii propunerilor fiecăruia și luarea lor în calcul de către tot grupul, punerii în practică a unor activități autentice; *exprimare liberă* – posibilă într-un număr mare de domenii, permițând recunoașterea persoanei în grup și în afara lui; *reușita individuală* – pusă în practică prin individualizarea muncii, respectarea nivelelor și ritmurilor individuale, multiplicarea formelor de învățare, sisteme de evaluare care încurajează progresul;
- *este o pedagogie a deschiderii și comunicării*: deschiderea asupra evenimentelor din experiența trăită de copil într-un trecut nu prea îndepărtat; deschiderea asupra vieții sociale; comunicarea în situații variate;
- *este o pedagogie care oferă mijloace și metode de lucru*: organizarea muncii necesită o planificare, etape, bilanțuri; exercitarea responsabilităților antrenează aplicarea evaluărilor formative; utilizarea mijloacelor didactice permite reajustarea strategiilor de învățare;
- *este pedagogie modernă internațională și cooperativă*: alternativa pedagogică Freinet este validată de cercetările actuale asupra mecanismelor învățării; acestea demonstrează necesitatea de a lua în calcul globalitatea copilului, structurarea propriilor cunoștințe prin corectarea propriilor erori.

Pedagogia dramatică (Anglia):

- are la bază gândirea și acțiunea liberă, creativitatea aplicată în formarea personalității copilului. Caracteristica acestei metode este formarea aptitudinilor de viață pe baza impresiilor trăite;
- jocul dramatic și tehnicile dramatice complexe sunt formele de organizare ale activității în cadrul acestui program. Aceste metode au avantajul de a activa copilul din punct de vedere cognitiv, afectiv și acțional, punându-l în situația de a interacționa;
- pedagogia dramatică oferă posibilitatea individualizării experienței de învățare și exprimării libere a personalității.

Programul „step by step” (S.U.A.):

- adoptă trei inițiative majore în ceea ce privește educația timpurie;
- ❑ *constructivismul*: procesul de învățare apare pe măsură ce copilul încearcă să înțeleagă lumea înconjurătoare;
- ❑ *adecvarea la stadiul de dezvoltare*: respectarea particularităților de vârstă;
- ❑ *educația progresivă* : privită ca un proces de viață și nu ca o pregătire pentru viața viitoare. Acumulările se fac treptat, pas cu pas, de aici și denumirea de „Step by step”;
- acest program urmărește individualizarea experienței de învățare, adică urmărește ca educația să se bazeze pe nivelul de dezvoltare, pe interesele și pe abilitățile fiecărui copil în parte;
- în ideea învățării prin acțiune și a individualizării experienței de învățare, au fost introduse „zonele” sau „ariile” de stimulare (arta, materiale de construcții, bucătărie, alfabetizare, nisip și apă, știința, matematica, jocuri manipulative, etc.);
- copilul învață prin descoperire în interacțiunea sa cu mediul. Interacțiunea cu mediul și motivația explorării sunt cultivate de pedagog. Metodele și mijloacele de explorare și cunoaștere ale copilului sunt individuale, adesea neașteptate, originale. Educația este individualizată, copilul merge spre cunoașterea lumii înconjurătoare și identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Comparația cu el însuși în performanțele anterioare o face atât copilul cât și pedagogul;
- în locul unei relații inegale educator-copil, alternativa *Step by step* consideră copilul ca pe o persoană demnă de respect, unică, și caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum și practici de dezvoltare adecvate, specifice lui;
- caută să se asigure că orice copil achiziționează și dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă.

Pentru epoca post industrială a secolului XXI un învățământ în care se pune accent pe rezultatele achiziției și pe reproducerea unor abilități dinainte cunoscute, prin metode dinainte stabilite, care creează ierarhii, va trebui să fie modificat înspre unul care să dezvolte oameni care vor putea să învețe toată viața, să poată inventa și colabora pentru a se realiza în aceste profesii viitoare.

FĂRCUȚ RODICA, institutor, Școala Generală Nr. 3, Arad
ROMAN VALERIA, institutor, Școala Generală Nr. 6, Arad

Bibliografie:

1. Barna, A., *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. Birzea, C. (coord), *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993.
3. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
4. Dave, R.H., (coord), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
5. Delors, J., *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Dumitru, I., Al., Ungureanu, D., (coord), *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Cartea Universitară, București, 2005.
7. Faure, E., (coord), *A învăța să fii. Un raport UNESCO*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
8. Huberman, A., M., *Cum se produc schimbările în educație. Contribuție la studiul inovației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
9. Ilica, A., *Didactica generală și didactica...*, Editura Școala Vremii, Arad, 2004.
10. Jinga, I., Istrate, E., *Manual de Pedagogie*, Editura All Educațional, Cluj-Napoca, 2000.
11. Miroiu, A., (coord), *Învățământul românesc azi*, Editura Polirom, Iași, 1997.
12. Neacșu, I., (coord), *Școala românească în pragul mileniului III (O „provocare” statistică)*, Editura Paideia, București, 1997.
13. Păun, E., *Educația și dezvoltarea socială*, în Stanciu, S., (coord), *Domenii ale Pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
14. Păun, E., Potolea, D., (coord), *Pedagogie- fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
15. Păun, E., *Pledoarie pentru educație, pledoarie pentru valori*, în Revista de Științe ale Educației, nr. 1-2/2003, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2003.
16. Salade, D., *Criza educației și remedii posibile*, în M. Ionescu (coord), *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului, București, 1998.
17. Sava, S., (2001), *Compatibilizări terminologice*, în Federighi, P., Sava, S., (coord), *Glosar de termeni cheie în educația adulților din Europa*, Editura Mirton, Timișoara.
18. Sava, S., *Educația și problemele lumii contemporane*, în Jinga, I., Istrate, E., (coord), *Manual de pedagogie*, Editura All Educațional, București, 1998.

19. Stanciu, I. Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
20. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1998.
21. Văideanu, G., *UNESCO 50 – Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
22. Vlăsceanu, L., *Decizie și inovație în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
23. Ungureanu, D., *Fundamentele educației*, Editura Mirton, Timișoara, 1999.
24. *** Memorandum-ul privind învățarea permanentă, Document elaborat de Comisia Europeană, Lisabona, 2000.

II. EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE

7. *Conceptul de educabilitate*
8. *Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria triplei determinări – esență (mecanisme), limite*
9. *Ereditatea – premisa naturală a dezvoltării psihoindividuale*
10. *Mediul – cadrul sociouman al dezvoltării psihoindividuale*
11. *Educația – factor determinant al dezvoltării psihoindividuale*
12. *Specificul influențelor educative și ale mediului la școlarul mic și mijlociu*

1. CONCEPTUL DE EDUCABILITATE

Educabilitatea reprezintă o caracteristică esențială a personalității umane care desemnează capacitatea acesteia de dezvoltare pedagogică progresivă, permanentă, continuă (S.Cristea).

Sub raport *teoretic*, educabilitatea reprezintă o teorie, o concepție sau o categorie pedagogică fundamentală vizând ponderea educației în procesul dezvoltării omului, în dezvoltarea personalității.

Sub raport *funcțional-evolutiv*, educabilitatea reprezintă capacitatea specifică psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali.

Educabilitatea privește omul ca pe o ființă educabilă. Ea reprezintă concepția, legitatea și fenomenul care dinamizează posibilitățile de devenire, de formare și de dezvoltare a omului ca personalitate și profesionalitate.

Psihopedagogii desemnează prin expresia educabilitate *potențialul de formare umană sub influența factorilor de mediu sau educaționali*.

Polisemantismul termenilor care compun această definiție fac necesară explicarea sa din mai multe puncte de vedere. Astfel:

- *din punct de vedere genetic*, prin educabilitate înțelegem disponibilizarea genotipului uman în favoarea formării fenotipice individuale conferită de acesta în cadrul limitelor codului genetic universal;
- *din punct de vedere filosofic*, prin educabilitate înțelegem libertatea individuală de a se forma, aproape nelimitat, pentru a conferi vieții sale un sens dincolo de condiția tragică a omului – conștient de perisabilitatea sa individuală;

- *din punct de vedere pedagogic*, prin educabilitate înțelegem ansamblul posibilităților de a influența cu mijloace educative formarea personalității fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre și a particularităților înnăscute care conferă fiecăruia individualitatea sa genetică.

2. TEORII PRIVIND EDUCABILITATEA: TEORIA EREDITARISTĂ, TEORIA AMBIENTALISTĂ, TEORIA TRIPLEI DETERMINĂRI – ESENȚĂ (MECANISME), LIMITE

Problema educabilității, adică a receptivității ființei umane față de influențele educative este una dintre cele mai controversate din problematica educației.

Majoritatea psihopedagogilor consideră că *principalii factori* ai dezvoltării și formării ființei umane sunt *zestrea sa ereditară*, *mediul* în care trăiește și *educația* pe care o primește.

Teoriile educabilității:

- Teoriile ereditariste susțin rolul determinant al eredității în evoluția ființei umane (Platon, Confucius, Schopenhauer, Herbert Spencer ș.a.);
- Teoriile ambientaliste susțin rolul determinant al mediului, îndeosebi a celui socio-cultural, în care este inclusă și educația (Locke, Rousseau, Watson ș.a.);
- Teoriile triplei determinări susțin rolul eredității, mediului, cel social îndeosebi și educației, aceasta din urmă având un rol determinant în dezvoltarea personalității. Deci rolul important în dezvoltarea personalității îl are interacțiunea ereditate-mediu, manifestată în realism pedagogic (Democrit, Diderot, Herzen, Alex. Roșca ș.a).

Ereditatea este într-adevăr un factor al dezvoltării ființei umane, dar *teoriile ereditariste* exagerează rolul eredității, înlăturând rolul moderator al celorlalți factori. Aceste teorii sunt pesimiste, în opoziție cu concepția educabilității, fapt ce conduce la diminuarea rolului educației și mediului social.

Teoriile ambientaliste susțin îndeosebi puterea educației și reprezintă poziții pedagogice constructive, ce au contribuit la dezvoltarea educației și a învățământului. Aceste teorii sunt însă unilaterale, deoarece neglijează într-o oarecare măsură mediul social și ereditatea, care sunt factori reali ai dezvoltării personalității.

Teoriile triplei determinări, sau ale interacțiunii factorilor dezvoltării personalității susțin faptul că dimensiunile personalității care s-au dezvoltat în decursul vieții individuale ale omului sunt rezultatul interferenței

influențelor celor trei factori: ereditate, mediu social și educație. Această teorie evidențiază adevărul că personalitatea este o unitate biopsihosocială, rezultat al interacțiunii celor trei factori: ereditatea, mediul social și educația. Ea constituie concepția pedagogică științifică optimistă despre dezvoltarea personalității.

Din perspectiva viziunii epigenetice, trebuie să luăm în considerare patru factori ai dezvoltării și formării umane atât în teoria cât și în practica educației:

- ereditate;
- mediu;
- educație;
- *homeorhesis-ul epigenetic.*

Homeorhesis-ul epigenetic este mecanismul structural-organic care reglează procesele de creștere și dezvoltare la nivelul interacțiunilor dintre individ și mediu. El stabilește nu numai căile, ci și limitele dezvoltării. Caracteristicile de vârstă și stadiile de dezvoltare intelectuală trebuie respectate cu strictețe în procesul formării. Orice sfidare a normelor homeorhetice este primejdioasă și are drept consecință apariția unor efecte secundare nescontate care, de regulă, antrenează maladii imposibil de tratat (I.Negreț)

3. EREDITATEA – PREMISA NATURALĂ A DEZVOLTĂRII PSIHOINDIVIDUALE

Ereditatea reprezintă ansamblul dispozițiilor (predispozițiilor, posibilităților, caracterelor sau potențelor) de natură anatomofiziologică, înnăscute sau transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților (I.Bontaș).

În zestrea ereditară cu care fiecare copil vine pe lume sunt structurate trei categorii de caractere:

- genotipul general, care conține elemente comune întregii specii, care se transmit pe cale genetică (bipedismul, conformația corporală, caracteristicile anatomico-fiziologice);
- genotipul individual, care conține elemente de variabilitate intraspecifică (culoarea ochilor, a părului, elemente de conformație facială, timbrul vocal etc.) elemente care diferențiază indivizii între ei;
- potențialul de formare care, la om, este de natură psihică. Există un potențial general, comun tuturor oamenilor și grade de diferențiere a acestui potențial general.

Nivelul de valorificare prin educație al unui individ nu poate depăși un anumit nivel, oricât de bine ar fi organizată și exercitată influențarea educativă. De asemenea, valorificarea prin educație poate fi mai mult sau mai puțin bine realizată. În cazul în care doi indivizi se nasc cu potențialuri intelectuale apropiate, cel care va beneficia de un mediu educogen superior va fi capabil de performanțe ridicate.

4. MEDIUL – CADRUL SOCIOUMAN AL DEZVOLTĂRII PSIHOINDIVIDUALE

Mediul reprezintă ansamblul condițiilor înconjurătoare (ambientale) în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează (muncește) și creează. Mediul poate avea două componente principale:

- mediul natural și ecologic;
- mediul social-global și psihosocial (I.Bontaș).

Omul se află sub influența acestor tipuri de mediu. Mediul natural și ecologic influențează dezvoltarea și sănătatea omului prin climă, relief, radiații și poluare. Mediul socio-cultural permite umanizarea și socializarea individului prin asigurarea condițiilor materiale, de civilizație și cultură, prin relațiile inter-umane, instituții, ideologii, tradiții, concepții, stiluri de viață etc.

Mediul declanșează potențialitățile ereditare astfel încât dezvoltarea diferitelor procese psihice este o rezultată a interacțiunii celor doi factori: ereditatea și mediul, în ponderi diferite.

Mediul trebuie considerat ca un bun inestimabil de patrimoniu al omului. El trebuie conservat, protejat, îmbunătățit în legătură cu tot ceea ce este favorabil vieții omului, prevenindu-se sau înlăturându-se tot ceea ce reprezintă poluare a lui. Asigurarea purității mediului implică educația, cea care instruieste și formează oameni, care să prevină și la nevoie să înlătore orice situație poluantă, fie că este vorba de mediu natural, fie de cel psihosocial.

5. EDUCAȚIA – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTĂRII PSIHOINDIVIDUALE

Educația este un mod de organizare a influențelor mediului socio-uman asupra individului.

Copilul devine om social numai prin educație. Prin intermediul educației omul își însușește limbajul social, cultura generală și comportamentul moral-cetățenesc, își formează concepția despre lume, își dezvoltă potențialul creator și se pregătește pentru integrarea socio-

profesională. *Individul care trăiește într-o comunitate umană beneficiază atât de o educație spontană, care acționează habitual asupra lui, cât și de educația organizată, realizată prin instituții specializate*, dintre care cea mai importantă este școala. Iată de ce este foarte important pentru toți factorii educaționali să cunoască temeinic personalitatea copilului, gradul său de educabilitate și, pe această bază, să structureze întregul proces educațional.

Ereditatea oferă sau nu potențialul de dezvoltare psiho-fiziologică, mediul oferă sau nu anumite condiții, iar *educația dirijează, prin procesul învățării, formarea armonioasă și integrală a personalității, fiind factorul determinant al acesteia*.

Prin intermediul educației, individul uman își extinde existența dincolo de limitele biologice, devenind personalitate. Personalitatea este individualitatea confirmată de comunitatea socială în interiorul căreia trăiește pentru a-i sluji sau îmbogăți valorile.

6. SPECIFICUL INFLUENȚELOR EDUCATIVE ȘI ALE MEDIULUI LA ȘCOLARUL MIC ȘI MIJLOCIU

Particularitățile psihice și acționale ale copiilor se dezvoltă concomitent cu dezvoltarea anatomofiziologică și cu evoluția ascendentă structural funcțională a creierului.

Nivelul și calitatea particularităților psihice și acționale sunt determinate în mare măsură de influența agenților socio-educationali (educația în familie și în școală) dar și de influențele factorilor extrafamiliali și extrașcolari reprezentați de mass-media și de alți factori educativi.

- *Atenția* trece treptat de la forma involuntară spre cea voluntară, de la cea puțin stabilă spre cea stabilă. Acest fapt necesită organizarea duratei activităților educative corespunzător intensității procesului cognitiv și vârstei educabililor. În timpul activităților este necesar să se intervină pentru menținerea sau restabilirea atenției prin modalități corespunzătoare: mișcări la școlarii mici, predare activă, interesantă la școlarii mijlocii;
- *Memoria* dovedește mare plasticitate, receptivitate, datorită stocului redus de informații. În această perioadă se realizează trecerea treptată de la memoria mecanică la memoria logică. Din acest motiv sunt necesare eforturi pedagogice de explicare și argumentare corespunzătoare pentru asigurarea accesibilității și înțelegerii cunoștințelor ce urmează a fi memorate;
- *Gândirea* concretă are o pondere însemnată la această vârstă dar este posibilă și necesară trecerea treptată la gândirea abstractă. Pentru demersul corelării gândirii concrete cu gândirea abstractă este necesar să se îmbine în procesul de predare-învățare materialul didactic

intuitiv cu mijloacele logico-matematice. Școlarii trebuie pregătiți să înțeleagă și să opereze cu noțiuni, judecăți, raționamente, pentru ca la pubertate să se stimuleze gândirea logică;

- *Imaginația* este vie și fantastică la școlarii mici. De aceea este necesar să le stimulăm cât mai mult imaginația pentru a se putea trece de la imaginația fantastică la cea realistă și pentru a putea ajunge la vârsta pubertății la o imaginație cu o doză importantă de realism.

Este necesar să le satisfacem curiozitatea copiilor, să le răspundem la întrebări, oferindu-le explicații și argumente în raport cu puterea lor de înțelegere.

Deoarece la vârsta școlară mică spiritul de imitație este destul de pronunțat *trebuie să le oferim elevilor modele pozitive de comportament* iar, în cazul în care observă în jurul lor și modele negative, să încercăm să le explicăm nocivitatea acestora în dezvoltarea individualității lor.

La vârsta școlară mică și mijlocie acționează mai mult *motivația extrinsecă* (notele, recompensele morale, recompensele materiale). Este necesar ca acestea să fie acordate pe merit și să se evite condiționarea de către copil a primirii lor, ele acordându-se numai ca urmare a faptelor lor. Treptat se poate trece la *dezvoltarea și conștientizarea motivelor interioare* cum ar fi setea de cunoaștere, dragostea și pasiunea pentru învățătură etc., acestea conferindu-i valențe superioare evoluției psihice.

Procese afective se caracterizează prin simțiri, trăiri și sensibilități sufletești vii și puternice. Educatorii și părinții trebuie să nu-i tensioneze negativ, să nu-i dezamăgească ci să le creeze stări care să le ofere posibilitatea unor simțiri și trăiri sufletești pozitive, optimiste. Trebuie să se asigure treptat trecerea de la emoții la trăiri sufletești superioare sub formă de sentimente de prietenie, de dragoste față de părinți, de cadrele didactice, de colegi, de învățătură.

Procese acționale se caracterizează printr-o intensă nevoie de mișcare, de acțiune datorită procesului intens de dezvoltare fizică, a necesității consumului de energie ce se acumulează. Trebuie să le creăm condiții favorabile pentru consumul surplusului de energie, înlăturând în același timp situațiile de accidente și de poluare sonoră a celor din jur, conștientizându-i treptat să-și folosească acest surplus de energie pentru diverse scopuri: învățătură, jocuri didactice, sport, odihnă activă etc. în spații organizate (terenuri de sport, săli de gimnastică etc.).

Prin particularitățile ei, pubertatea este etapa propice realizării corespunzătoare a *orientării școlare și profesionale a elevilor. Aceasta presupune:*

- cunoașterea multidimensională a copiilor;
- autoconștientizarea propriilor posibilități cât și cunoașterea acestora de către părinți, care vor lua în considerare posibilitățile actuale și de

perspectivă ale societății pentru ocuparea forței de muncă și a specialiștilor (I.Bontaș). Astfel, la absolvirea gimnaziului elevii trebuie să aspire spre o anumită școală sau profesie în urma analizei atente a posibilităților și a aptitudinilor pe care le dețin.

O educație necorespunzătoare la vârsta școlară mică și mijlocie poate declanșa unele trăsături și manifestări negative:

- *Egocentrismul* îl face pe copil să creadă că totul se învâрте în jurul său, neglijându-i pe cei din jur. Egocentrismul este determinat de nevoia de a se adapta la mediu, de a-și satisface anumite trebuințe. În mod conștient copilul le poate exagera. Este necesar să i se satisfacă copilului necesitățile fiziologice și spirituale firești pentru a le asigura o dezvoltare elevată și demnă a personalității, nu trebuie însă să li se satisfacă cerințele exagerate, capriciile;
- *pot apărea anumite ticuri* (mișcări spontane nedorite ale unor părți ale organismului, mai ales datorită spiritului de bravare și imitație). Ele trebuie prevenite și, după caz, înlăturate.

Dezvoltarea intensă și bruscă a organismului alături de lipsa unor condiții favorabile de formare a personalității, pot determina apariția și manifestarea vârstei critice a pubertății. Pot apărea astfel trăsături și manifestări negative cum ar fi: îndrăzneală dusă până la obrăznicie, încăpățănare, tendința de bravare, de nonconformism și evadare, care pot degenera în libertinism și vagabondaj, cu consecințe neprevăzute de degradare a personalității, manifestată prin infracțiuni grave – furturi, agresiuni, consum de droguri etc. Dacă se intervine la timp, cu pricepere și tact, în mod sistematic din partea tuturor factorilor educativi, se poate înlătura perspectiva vârstei critice. *Copiii pot depăși firesc vârsta pubertății în cazul în care li se oferă condiții normale și favorabile de dezvoltare fizică, psihică și comportamentală.*

Familia, școala, toți factorii educativi, întreaga societate au obligația morală de a preveni situațiile critice ale pubertății. În cazul în care acestea au apărut, obligația lor este de a interveni cu pricepere și hotărâre pentru a diminua și eradica elementele ce conduc la degradarea personalității copiilor.

La această vârstă școlarul poate deveni un partener al cadrelor didactice, un factor ce poate contribui la propria dezvoltare, prin conștientizare, autocontrol și autoevaluare, calități posibile de dezvoltat în perioada pubertății.

*IANCIC GABRIELA, profesor,
Liceul Pedagogic „Dimitri Țichindeal”, Arad*

Bibliografie:

1. Anucuța, P., *Pedagogie (pentru studenți și cadre didactice)*, Editura Eurostampa, Timișoara, 1999.
2. Antonesei, L., *Paideia, Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
3. Bontaș, I., *Pedagogie. Tratat*, Editura Bic All, București, 2001.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
5. Macovei, E., *Educabilitatea (în Pedagogie)*, EDP, R.A., București, 1997.
6. Monteil, J-M., *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași, 1997.
7. Negreț, I., *Educabilitatea*, (în Manual de pedagogie), Editura All Educational, București, 2001.
8. Păun, E., *Educabilitatea*, (în Curs de pedagogie), (coord. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Universitatea București, 1988.
9. Stoica, M., *Pedagogie și psihologie (pentru examenele de definitivare și grade didactice)*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

III. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII

1. Conceptul de personalitate :

1.1. *Modele de abordare a personalității : modelul trăsăturilor, modelul factorial, modelul umanist ș.a ;*

4.2. *Structura personalității: temperament, aptitudini, caracter. Unitatea și dinamica lor. Perspective noi în abordarea structurii personalității.*

5. *Caracteristicile dezvoltării psiho-fizice a școlarului mic și mijlociu.*

6. *Dimensiunea creativă a personalității. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plan individual și social.*

7. *Metode și tehnici de cunoaștere a personalității școlarului mic și mijlociu.*

1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

❖ *Dezvoltarea umană*

Omul, în decursul vieții sale, este supus permanent unor schimbări, transformări de ordin cantitativ și calitativ care se reunesc sub termenul unitar de *dezvoltare*. În funcție de nivelul la care au loc aceste modificări, desprindem trei tipuri de dezvoltare:

- *dezvoltare biologică* înțeleasă ca modificări fizice, morfologice și biochimice ale organismului;
- *dezvoltarea psihică* constă în apariția, instalarea și transformarea proceselor, funcțiilor și însușirilor psihice;
- *dezvoltarea socială* concretizată în reglarea conduitei individului în conformitate cu normele și cerințele impuse de colectivitate, de mediul social, existențial.

Definiție:

- *Dezvoltarea umană este un proces complex care conduce la structurarea deplină a funcțiilor vegetative și senzoriomotorii, intelectuale și afective, motivaționale și atitudinale, fapt care se soldează cu emanciparea personalității, cu trecerea într-un nou stadiu, denumit și prin termenul de maturizare biopsihosocială.*

Între cele trei forme ale dezvoltării există o strânsă interacțiune și interdependență:

- dezvoltarea psihică se realizează corelat cu cea biologică, dar nu simultan;
- există pusee de creștere sau încetiniri ale ritmului dezvoltării psihice. De exemplu, de la 15 ani, dezvoltarea fizică încetinește, dar cea

psihică intră într-o dezvoltare rapidă. Ea continuă de-a lungul vieții, pe când dezvoltarea fizică se încheie pe la 21-25 de ani;

- la bătrânețe există o involuție biologică, în timp ce involuția psihică poate să nu existe.

Caracteristici ale dezvoltării umane:

- prin dezvoltare se face trecerea de la inferior la superior, printr-o succesiune de etape, stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheiată, cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative cât și salturi calitative (de exemplu, de la 0 la 1 an, inteligența copilului este senzorio-motorie, se formează schemele de conduită practică; între 1-3 ani încep să se dezvolte procesele psihice ce memoria, gândirea, imaginația, care vor determina în jurul vârstei de 3 ani saltul spre un nou stadiu; de la 3-6 ani gândirea lui devine intuitivă);
- dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, cu reînnoiri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul acțiunii contradicțiilor ce se constituie mereu între capacitățile pe care le are la un moment dat copilul și cerințele din ce în ce mai complexe pe care le relevă factorii materiali și socio-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa;
- caracteristicile individuale, particularitățile diferitelor fenomene psihice imprimă o notă specifică dezvoltării, un ritm propriu de creștere și transformare la fiecare individ în parte, de care acțiunea pedagogică și educațională trebuie să țină seama.

❖ *Dezvoltarea psihică*

Definiții:

- procesul ce se desfășoară ca un lanț continuu de transfer cantitativ și calitativ în sens ascendent de la nivele primare, slab diferențiate, la nivele superioare, bine diferențiate și specializate, accentul căzând pe sensul ascendent al dezvoltării, pe dezvoltare ca evoluție și complicare a proceselor psihice (apar senzațiile, apoi treptat percepțiile iar mai târziu reprezentările. Pe baza lor se va dezvolta gândirea. Limbajul, ca formă psihică, are o evoluție de la forme inferioare la forme superioare. Memoria mecanică se transformă în gândire logică, iar cea de scurtă durată – în cea de lungă durată);
- proces de formare a unor noi seturi de procese, însușiri și structuri psihice care diferențiază comportamentul, ducând la o mai bună adaptare. În acest sens, dezvoltarea este înțeleasă ca trecere la psihicul uman calitativ superior (sensibilitatea animalelor este mult inferioară față de a omului – vulturul vede la distanțe mai mari decât omul, dar

nu diferențiază nuanțele. Animalele rânjesc, numai omul zâmbește. Au auz foarte bun, dar nu este nuanțat și nu disting sunetele muzicale, căldura comunicării, nu au auz muzical și verbal. Numai omul are imaginație și poate investiga);

- dezvoltarea psihică semnifică, continua devenire a vieții psihice care se află într-o stare de perpetuare. Putem spune că niciodată un om nu este același, de la o perioadă la alta. Termenul de dezvoltare psihică este foarte complex și exprimă procesul genezei și funcționalității proceselor și însușirilor psihice de-a lungul etapelor de vârstă.

Caracteristici:

- dezvoltarea psihică este triplu determinată, procesul fiind foarte complex, multifactorial și multidimensional. Intervin aici factorii ereditari deoarece fiecare ființă se naște cu un potențial, cu anumite potențialități pe care educația și mediul le va transforma în realitate;
- cu privire la dezvoltarea psihică s-au cristalizat trei teorii:
 - ereditaristă, care susține că dezvoltarea psihică este determinată de ereditate, de factorii interni, fiind vorba de endogeneză, o geneză din interior, din zestrea ereditară a tuturor proceselor psihice, fără nici o legătură cu învățarea, c influențele mediului. Omul, în acest caz, se naște cu toate codurile care la diferite stadii intră în acțiune, indiferent de condițiile mediului exterior;
 - ambientalistă, care susține că toată dezvoltarea este influențată de factori externi, de învățare și mediu, că nimic nu este în psihic ceea ce să nu fi fost înainte în mediul exterior, deci dezvoltarea psihică este de fapt exogeneză, din exterior;
 - interacționistă sau constructivistă, teorie care combină date din cele două teorii. Rezultă că psihicul are o determinare triplă: ereditatea, mediul și educația. Numai în anumite condiții de mediu și educație, potențialul înăscut al copilului se dezvoltă. Influențele și condițiile dezvoltării psihice sunt aproape nelimitate. Dezvoltarea se sprijină pe condițiile ereditare, își are conținutul în mediul exterior și este dirijată de educație.
- altă caracteristică este că dezvoltarea psihică este stadială, nu se desfășoară liniar, într-o anumită direcție, ci cunoaște manifestări furtunoase, chiar sub formă de crize, alternând cu faze de liniște, calm;
- dezvoltarea fiecărui individ este diferită în funcție de particularitățile individuale. Copilul se încadrează în profilul vârstei lui, dar fiecare prezintă caracteristici individuale, prin care se deosebește de ceilalți de vârsta sa. Fiecare copil este un unicat. Indivizii se deosebesc între ei sub aspectul ritmului de învățare, a sensului și intensității

dezvoltării, a conținutului mai bogat, mai sărac, a duratei, a alternării fazelor de echilibru cu cele de dezechilibru.

❖ *Personalitatea*

Definiție:

- termenul de *persoană* desemnează individul;
- *personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării – la nivelul teoriei științifice – modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.*

Caracteristicile personalității:

- globalitatea – personalitatea individului este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea sa, identificarea lui printre alții. „Personalitatea” trebuie să permită, prin operaționalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor și aspectelor psiho-fizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic;
- coerența – între elementele componente ale personalității există o anumită organizare și interdependență. Atunci când în comportamentul cuiva apar acte neobișnuite, ele surprind, contravenind acestui principiu. Încercând să explicăm aceste incoerențe prin utilizarea unor modele propuse de o anumită teorie a personalității, nu facem altceva decât să reducem incoerența inițială. Personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcțional format din elemente interdependente;
- permanența (stabilitatea) temporală – dacă personalitatea este un sistem funcțional, atunci ea generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă, pe parcursul dezvoltării sale, persoana păstrându-și identitatea psihică.

❖ *Trăsătură psihică*

Definiție:

- *Trăsătura psihică este predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli.*

❖ *Tipuri*

Definiție:

- *Structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături situate la un nivel superior de generalitate.*

Tipologii constituționale:

- nevoia de explicație și predicție i-a făcut pe diverși cercetători să caute indici constanți, care pot fi ușor observați și asociați unor manifestări de ordin psihologic. Astfel au apărut o serie de tipologii constituționale, bazate pe condițiile fizice;
- E. Kretschmer descrie următoarele tipuri:

- tipul picnic – statură mijlocie, exces ponderal, fața plină, mâini și picioare scurte, abdomen și torace bine dezvoltate, cu următoarele trăsături psihice: vioiciune, mobilitate optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, superficialitate în relațiile sociale, înclinație către concesi, compromisuri, spirit practic, toate reunite sub prototipul ciclotimic;
- tipul astenic – corp slab, lung, mâini și picioare lungi și subțiri, asociate la prototipul schizotimic: înclinație spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate, simț acut al onoarei, ambiție și uneori complexe de inferioritate;
- tipul athletic – cu o dezvoltare fizică și psihică echilibrată.
- ❖ *Moduri de descriere a personalității:*

Din perspectivă structuralist-sistemică:

- apreciază că la un individ sunt caracteristice 2-3 trăsături predominante, restul fiind împărțit în trăsături principale 10-15 și poate sute și mii de trăsături secundare;
- personalitatea este o structură bine organizată ierarhic cu trăsături și nu o sumă oarecare de acestea.

Din perspectivă factorială:

- aplicând o serie de teste se poate ajunge la obținerea unor factori specifici de grup sau comuni. De exemplu, dacă corelăm notele bune ale unui elev la matematică cu cele de la fizică, tot bune, putem afirma că un elev bun la matematică va fi bun și la fizică, dar toate depinzând de factorul „g” (general) identificat cu inteligența de mulți autori;
- modul de descriere factorial se aseamănă cu cel trăsăturilor prin faptul că amândouă încearcă să reducă diversitatea inițială a datelor la un număr redus de trăsături sau factori.

Din perspectiva procesului instructiv-educativ cele mai importante trăsături și calități formale în studiul personalității elevului sunt:

- a. cele dinamico-energetice (temperamentul);
- b. aspectele instrumentale, performanțiale ale personalității (aptitudinile);
- c. calitățile de conținut, socio-morale și axiologice (caracterul).

a. Temperamentul

Definiție:

- este dimensiunea energetico-dinamică a personalității, exprimată atât în particularitățile activității mintale, afective cât și în comportamentul exterior (motricitate, vorbire);
- trăsăturile temperamentale se referă la nivelul energetic al acțiunii și dinamica sa, printre termenii definitori utilizându-se adjective ca: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent și antonimele lor.

Clasificarea temperamentelor:

- au făcut-o cunoscuții *medici din antichitate*: Hipocrate (400 î.H.) și Galen (150 d.H.). aceștia în deplin acord cu filosofia vremii care considera că întreaga natură este compusă din patru elemente (aer, pământ, foc și apă) au afirmat că și în corpul omenesc, amestecul „umorilor” ce reprezintă aceste elemente determină temperamentul. Astfel, *în funcție de dominanța uneia dintre cele patru umori (sânge, bilă neagră, bilă galbenă și flegmă) temperamentul poate fi: sangvin, melancolic, coleric și flegmatic;*
- Pavlov propune o explicație științifică a tipurilor de temperament, pe baza caracteristicilor activității nervoase superioare și a raporturilor dintre ele. *Baza fiziologică a temperamentelor este constituită din patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea însușirilor sistemului nervos: forța (energia) exprimată prin rezistență la solicitări sistemului nervos, mobilitatea manifestată prin ușurința cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază și echilibrul între excitație și inhibiție;*
- psihologii olandezi *Heymans și Wiersma* și caracterologii de după ei, *descriu opt tipuri temperamentale rezultate din combinarea a trei factori: emotivitatea, activitatea și ecoul „răsunetul”*. Cele opt tipuri ar fi: tipul pasionat, tipul coleric, cel sentimental, tipul nervos, flegmaticul, tipul sangvinic, tipul apatic și tipul amorf. Reținând doar activitatea și emotivitatea, s-au redus cele opt tipuri la patru:
 - ❑ emotivii inactivi – nervoșii care reacționează rapid la evenimente și sentimentali cu reacții lente;
 - ❑ emotivii activi – colericii cu reacții rapide, explozive și pasionații cu reacții lente;
 - ❑ neemotivii activi – sangvinicii cu reacții echilibrate, rapide și flegmaticii cu multă forță, dar lenți;
 - ❑ neemotivii inactivi – amorfii cu puțină energie, dar bine ancorați în prezent și apaticii lipsiți de energie și cu un ritm lent al reacțiilor.

Importanța cunoașterii temperamentului unui copil:

- determinarea măsurilor corective pentru buna orientare și pentru a interveni pozitiv în procesul devenirii socio-morale a ființei umane. Dacă un copil este activ, spre exemplu, este necesară orientarea spre activități utile, valorizate social și temperarea tendinței de a lua hotărâri pripite, în grabă, în timp ce inactivii au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată și de un program de lucru strict supravegheat;
- temperamentele nu sunt în relație cu aptitudinile, fapt evidențiat și de existența unor persoane cu performanțe deosebite, aparținând tuturor structurilor temperamentale.

b. Aptitudinile

Definiție:

- se referă la obținerea de rezultate deosebite într-un anumit domeniu, pe baza predispozițiilor genetice;
- *însușirea individuală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activități;*

Caracteristici:

- în vreme ce capacitatea psihică se referă la posibilitatea de a efectua cu succes la un moment dat o anumită activitate, *aptitudinile se leagă de potențialitate*, de posibilitatea efectuării acțiunii în baza asigurării unor condiții optime;
- ceea ce indică într-o anumită măsură nivelul dezvoltării aptitudinilor ar fi ușurința cu care un elev reține informațiile, fără efort vizibil și ușurința și calitatea execuției sarcinilor.

Feluri de aptitudini:

- *aptitudini simple* care favorizează efectuarea multor activități, împărțite la rândul lor în: aptitudini generale, aptitudini de grup și aptitudini specifice:
 - *Inteligența* este singura aptitudine generală admisă din cadrul aptitudinilor simple:
 - ❑ *la nivel general*, un om inteligent reușește să rezolve problemele din viața cotidiană cu mai multă ușurință;
 - ❑ *la nivel didactic* inteligența este definită de Cosmovici ca fiind „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi”;
 - ❑ *pentru măsurarea inteligenței este utilizat termenul de coeficient de inteligență, QI* , egal cu vârsta mentală / vârsta cronologică $\times 100$. Dacă se obține un coeficient de 100, acesta indică o dezvoltare normală, în timp ce unul de 70 ar indica o inteligență redusă, iar unul de 130 – o inteligență foarte dezvoltată.
 - *Aptitudinile de grup sunt în număr de șase:*
 - ❑ factorul verbal –V– capacitatea individului de a înțelege rapid sensul cuvintelor, frazelor;
 - ❑ factorul de fluiditate verbală – W – capacitatea de exprimare;
 - ❑ factorul numeric –N – ușurința de a lucra cu cifrele;
 - ❑ factorul perceptiv – P – posibilitatea de percepe obiectele în mod rapid și detaliat;
 - ❑ factorul de reprezentare spațială – S – posibilitatea de a imagina obiectele în plan bi- și tridimensional, de a opera deplasări și transformări ale acestora, toate în plan mintal;
 - ❑ factorul de dexteritate manuală – M – aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau obiecte.

- *aptitudini complexe* care permit executarea unor activități mai ample, într-un anumit domeniu:
- aptitudinile complexe sunt diferențiate după modelul de activitate:
- ❑ *aptitudini tehnice* – posibilitatea de a utiliza instrumente, mașini, aparate, de a înțelege modul de alcătuire și de a le construi, fără a implica creativitatea;
- ❑ *aptitudini științifice* – presupun o inteligență peste medie și creativitate;
- ❑ *aptitudini artistice* – aici este cel mai vizibil aspectul înnăscut al aptitudinilor, unii prezentând precocitate, alții prezentând-o abia spre vârsta adultă.

În privința aptitudinilor, rolul educatorului este de a cunoaște cât mai detaliat nivelul dezvoltării lor individual și de a oferi copilului posibilitatea devenirii unei personalități complexe în viitor.

c. Caracterul

Definiție:

- *vizează* îndeosebi suprastructura socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului;
- *etimologic*, cuvântul „caracter” provine din greaca veche, simbolizând termenul de tipar, pecete iar referitor la om, sisteme de trăsături, stil de viață. În acest caz reacțiile unui individ într-o gamă întreagă de situații sunt ușor de prevăzut;
- *se exprimă printr-un ansamblu de atitudini-valori, stabile, generalizate, determinante pentru o persoană, care se întemeiază pe convingeri puternice.* Atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive.

Dimensiunile fundamentale ale caracterului (după Cosmovici):

- axiologică;
- executivă.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini:

- atitudinea față de sine (modestie, orgoliu, demnitate, inferioritate, culpabilitate etc);
- atitudinea față de ceilalți în societate (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice);
- atitudinea față de muncă.

Rolul școlii în educarea caracterului:

- școala trebuie astfel să-și asume într-o manieră sistematică responsabilități formative;
- educatorii trebuie să creeze situații propice pentru cunoașterea resurselor proprii și pentru cunoașterea limitelor, ceea ce va conduce

la formarea unei imagini echilibrate despre sine, la formarea demnității și a respectului de sine și față de ceilalți.

Pedagogia abordează problema personalității sub aspectul dezvoltării și al educației cu scopul de a identifica cele mai eficace metode, mijloace și procedee de orientare și formare a personalității.

2. CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII PSIHO-FIZICE A ȘCOLARULUI MIC ȘI MIJLOCIU

a. Caracteristicile biofiziologice ale creșterii, maturizării școlarului mic și influența acestora asupra dezvoltării psihice:

- școlarizarea marchează începutul celei de-a treia subperioade a copilăriei, întinsă pe o perioadă de patru ani 6/7 – 10/11;
- copilul începe o activitate de învățare care necesită nu numai efort intelectual ci și o mare rezistență fizică;
- dezvoltarea fizică relativ lentă la început, în primii doi ani de școlaritate, se accentuează în ultimii ani.

Creșterea ponderală și în înălțime:

- creșterea ponderală se înscrie în limitele a 20 – 29 kg la băieți și 19 – 28 kg pentru fete;
- creșterea în înălțime se situează între 113 și 132 cm, iar pentru fete între 111 și 131 cm.

Se intensifică în organism metabolismul calciului și se dezvoltă musculatura:

- apar primii molari, se schimbă dentiția, cea permanentă înlocuind-o pe cea provizorie, fapt care poate produce perturbări ale actului vorbirii, disconfort în fluxul actului alimentar;
- diversele componente ale corpului se osifică, se întăresc articulațiile, crește volumul mușchilor și implicit forța musculară;
- se dezvoltă musculatura fină a mușchilor mâinilor.

Toate acestea duc la o bună însușire a funcției scrisului, iar sportul și mișcarea joacă un rol deosebit de important în dezvoltarea și călirea organismului la această vârstă.

Dezvoltarea îndemânării, a aparatelor gustativ și olfactiv:

- micul școlar aleargă mult, dar obosește rapid, inabil la început, devine îndemânatic în folosirea obiectelor școlare;
- manifestă o poftă de mâncare activă, cu preferință pentru mâncărurile moi și către dulciuri; aparatele gustativ și olfactiv se dezvoltă sub impactul contactului cu stimuli alimentari și odorifici din ce în ce mai rafinați și este mai rezistent la bolile contagioase.

Maturizarea sistemului nervos:

- procesele de creștere și de maturizare continuă la nivelul sistemului nervos, creierul cântărind la 7 ani ≈ 1200 g;

- se dezvoltă îndeosebi lobii frontali care ajung la o pondere de 27% din masa cerebrală, ceea ce este o bună premisă pentru organizarea și dezvoltarea legăturilor funcționale implicate în scriere și citire, ca dimensiuni ale însușirii limbii și cultivării limbajului individual.

b. Dezvoltarea psihică a școlarului mic

❖ Dezvoltarea proceselor și a reprezentărilor senzoriale

Dezvoltarea senzațiilor este un proces în deplină desfășurare:

- la 6 – 7 ani se constată o lărgire a câmpului vizual, central și periferic, precum și o creștere a preciziei de a deosebi nuanțele cromatice;
- se înregistrează progrese ale capacității de recepționare a sunetelor înalte și ale capacității de autocontrol a propriilor emisiuni vocale;
- copilul poate aprecia pe cale auditivă distanța dintre obiecte după sunetele și zgomotele emise; senzațiile lui se subordonează noului tip de activitate pe care o desfășoară, și anume învățarea. Ele se vor modela în funcție de aceste acțiuni ale învățării.

Evoluția percepției:

- sincretismul preșcolarității se diminuează datorită creșterii acuității perceptive față de obiectul perceput, dar și a schemelor logice, interpretative care intervin în analiza spațiului și a timpului perceput;
- percepția spațiului se mărește datorită îmbogățirii experienței de viață a copilului, crescând distanțele pe care acesta le percepe, se produc generalizări ale percepției spațiale, se încheagă simțul topografic. Crește precizia diferențierii și a denumirii formelor geometrice, se dezvoltă capacitatea de a distinge formele ca volum, de formele plane;
- percepția timpului înregistrează o nouă etapă de dezvoltare. Elevul trebuie să respecte un anumit program și să se încadreze în el. Timpul devine un stimul care se impune tot mai mult cunoștinței copilului. Orientarea precisă în raport cu secvențele timpului devine o necesitate. În perioada miciei școlarități, percepția se afirmă ea însăși ca activitate, ca proces orientat și dirijat spre un scop.

Dezvoltarea reprezentărilor este și ea semnificativă:

- la intrarea în școală copilul posedă un număr mare de reprezentări despre obiectele de uz casnic, plante, animale, oameni și activități, dar toate sunt încă contopite, confuze, puțin sistematizate; sub acțiunea învățării reprezentările suportă modificări esențiale atât în privința sferei și a conținutului (se lărgesc, se diversifică, se îmbogățesc) cât și în privința modului de producere și funcționare;
- devine posibilă folosirea liberă, voluntară a fondului de reprezentări pe care micul școlar îl posedă. Acesta este capabil să descompună reprezentările în părți componente, în elemente și caracteristici cu

care poate opera independent de contextul situației, incluzându-le în noi combinații sau creând noi imagini;

- reprezentarea va servi la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare. Copilul ajunge să înțeleagă și reprezentări indirecte, pe baza unor schițe, desene, tablouri, mulate cât și pe seama evocării recombinației reprezentărilor existente cu ajutorul cuvântului;
- reprezentările micului școlar devin mai precise, mai clare, mai sistematice, mai coerente;
- se efectuează în această perioadă trecerea la grupuri de reprezentări și crește gradul de generalitate al reprezentărilor cu care operează.

❖ *Dezvoltarea gândirii și a limbajului*

Gândirea:

- realizează progrese importante care constă în apariția și consolidarea construcțiilor logice care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive și naive ale etapei preșcolarității. Copilul formulează raționamente și judecăți care-i permit să vadă dincolo de aparențe. De exemplu el poate să întrevadă noțiuni ca greutatea, cantitatea, timpul și mai târziu volumul, viteza, spațiul – gândirea devenind abstractă categorială, capabilă de a efectua coordonarea operațiilor gândirii și gruparea lor în sisteme coerente;
- totodată apare și reversibilitatea gândirii care permite copilului să inverseze ordinea operațiilor, adică să se întoarcă în punctul de unde a pornit, ceea ce rezultă că admite invarianța. Copilul devine capabil să explice, să argumenteze, să dovedească adevărul judecăților sale. În clasele mici școlarul mai poate fi supus influenței iluziei momentane când apreciază mărimea, greutatea sau volumul. De exemplu ei vor răspunde la întrebarea „Ce este mai greu, un kg de puf sau unul de fier?” că este mai greu kilogramul de fier;
- se dezvoltă operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, clasificarea și concretizarea logică, gândirea devenind mai productivă.

Limbajul:

- la intrarea în școală copilul dispune de un vocabular destul de bogat (2500 de cuvinte) și stăpânește regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire;
- limbajul oral cunoaște o dezvoltare datorită conduitei de ascultare, dezvoltată și exersată în cadrul activităților de învățare școlară;
- limbajul scris este rodul formării capacității de citit-scris. Lecturile literare fac să crească capacitățile elevilor de a se exprima corect, se

însușește fondul principal de cuvinte al limbii (5000 de cuvinte), tot mai multe dintre ele intrând în limbajul activ al copilului;

- dezvoltarea limbajului se face prin orice activitate școlară, copilul familiarizându-se cu terminologia specifică a altor discipline sau domenii de activitate. Toate acestea vor influența nu numai perfecționarea conduitei verbale ci și a celei intelectuale, contribuind la formarea capacității micilor școlari de a argumenta și demonstra;
- există la această vârstă și unele erori de pronunție și scriere, unele ușoare care pot fi înlăturate în timp și unele mai complicate, care afectează grav conduita verbală a elevilor. Dintre acestea pot fi menționate dislalia, care constă în deformarea pronunției, bâlbâiala, alterarea ritmului vorbirii, disgrafia, alterarea limbajului scris, dislexia, afectarea activității de citire. Dascălul, împreună cu psihologul-logoped și cu medicul trebuie să descopere cauzele acestor tulburări, în funcție de acestea luându-se măsurile corective necesare acolo unde este posibil și cât este posibil.

❖ *Dezvoltarea funcțiilor mnezică și imaginativ-creativă*

Memoria:

- crește volumul memoriei: elevul memorează și reține date despre uneltele cu care lucrează, despre semnele și simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi utilizează, despre legile și regulile pe care le învață;
- crește trăinicia și rapiditatea memorării. Aceasta depinde de materialul supus memorării, de felul acțiunilor pe care le efectuează școlarul, de mijloacele de memorare și reproducere a materialului de care dispune elevul;
- volumul memoriei crește de 8-10 ori, se prelungește timpul de reținere, sporește trăinicia și productivitatea legăturilor mnemonice. Dacă la 7-8 ani copiii recunosc 24 din 30 de cuvinte și reproduc 5, în jurul vârstei de 11 ani ei recunosc 28 de cuvinte și reproduc 11;
- se accentuează caracterul voluntar, conștient al memoriei, îndeosebi în partea a doua a micii școlarități;
- copilul este capabil să-și fixeze sarcina de a memora, să-și planifice timp pentru memorare, să se autocontroleze în procesul reproducerii celor memorate.

Imaginația:

- *imaginația reproductivă* este foarte solicitată, elevul fiind pus deseori în situația de a-și imagina anumite scene, evenimente, plante, figuri, personaje pe care nu le-a cunoscut niciodată;
- imaginația se dezvoltă în două stadii:

- clasele I și a II-a reprezintă stadiul inițial, caracterizat prin aspectul imperfect, sărac în detalii al imaginilor create;
- clasele a III-a și a IV-a reprezintă stadiul de ordonare și sistematizare al proceselor imaginative. Imaginile primesc mai multă plenitudine, coerență, dinamism, elevul „vede” imaginativ mult mai bine;
- *imaginația creatoare* se dezvoltă în strânsă legătură cu cea reproductivă. Ascultând o povestire, elevul este capabil s-o transforme, să o modifice. Pe măsură ce elevul își însușește tot mai multe lucruri și noțiuni, creativitatea devine tot mai amplă. Ea este stimulată de jocuri, de fabulație, de povestire, de compunere, de activitățile practice și muzicale, de contactul cu natura și de activitățile de muncă;
- imaginația devine mai critică, se apropie mai mult de realitate. Copilul adoptă față de propria imaginație o atitudine mult mai circumspectă, de autocontrol.

❖ *Formarea priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor*

Dezvoltarea deprinderilor motrice :

- se dezvoltă deprinderea de a mânui tacâmurile, de a manevra unele instrumente de uz casnic; deprinderea de a se îmbrăca și de a se dezbrăca;
- deprinderi igienice;

Se începe formarea unor categorii de deprinderi și priceperi specifice activității școlare:

- deprinderea de a folosi corect componentele grafice și sonore ale cuvintelor, de a măsura, de a calcula, de a mânui a unor obiecte specifice diferitelor domenii de activitate;
- pe baza acestor deprinderi se formează ulterior priceperile și deprinderile intelectuale de numărare, analiză, sinteză mentală, de rezolvare de probleme etc.;
- prin studierea unor discipline școlare ca: desenul, educația muzicală, se urmărește formarea unor deprinderi de ordin tehnic și artistic, cum ar fi cele de mănui corectă și expresivă a culorilor, a pensulei, a cuvintelor;
- prin jocurile și întrecerile sportive se automatizează componentele conduitei motorii: viteza, rezistența, săriturile, pasele cu mâna și cu piciorul.

Toate deprinderile și priceperile se transformă în timp în obișnuințe, prin intermediul procesului instructiv-educativ.

Obișnuința de a învăța:

- învățarea devine activitate de bază;

- una din aptitudinile generale care se formează la această vârstă este tocmai *aptitudinea de a învăța*, din care se desprind și se dezvoltă aptitudinile specializate pe domenii de activitate. La acestea din urmă contribuie atât dotarea genetică cât și modelele oferite de educatori, prin pasiunea cu care își desfășoară activitatea;
- are loc interiorizarea înclinației spre învățatură, la transformarea ei într-o condiție internă care determină succesul elevilor, aceștia fiind motivați intrinsec. Contează și încurajările celor din jur și atitudinea lor atât asupra succesului cât și a insuccesului copilului și stimularea unei atitudini exigente a copilului față de propria activitate.
- ❖ *Afectivitatea la vârsta școlară mică*
- asupra afectivității elevilor își pun amprenta atât sarcinile de învățare propriu-zisă, cât și relațiile interpersonale din cadrul colectivității școlii, dezvoltându-se atât emoțiile și sentimentele intelectuale, cât și cele morale sau estetice;
- trăirile intelectuale sunt generate de activitatea de învățare, cu greutățile și cu succesele sale, apărând curiozitatea intelectuală de a ști, de a afla cât mai multe;
- deoarece intră în relații cu colegii, atât în cadrul activităților comune cât și în cadrul jocurilor, se dezvoltă sensibilitatea morală a copilului, apare prietenia interpersonală, se dezvoltă sentimentul răspunderii, delicatețea, noblețea și dăruirea afectivă;
- afectivitatea estetică este strâns legată la această vârstă de contemplarea obiectelor și de participarea activă a elevilor la activități de creație artistică prin compuneri, desene, obiecte realizate în cadrul orelor de abilități practice etc.;
- educatorul trebuie să acționeze în vederea cultivării capacității de stăpânire a manifestărilor emoționale primare, explozive a copiilor și să rezolve cazurile de întârziere sau deviere afectivă, manifestările răutăcioase, insensibilitatea unora și lipsa coparticipării altora;
- inițial, motivația este determinată de factori externi și mai puțin de cei interni. Ea se transformă treptat în motivație intrinsecă atunci când educatorul asigură stimularea și menținerea într-o permanentă stare activă a curiozității cognitive a copilului. Pentru întreținerea motivației este important ca interacțiunile, modul de organizare a activităților să se bazeze pe activismul copiilor, pe independența și inițiativa lor creatoare.

❖ *Voința și atenția*

Voința:

- voința apare în conduita copilului ca o notă de intenționalitate și de planificare a acțiunilor. Copilul este conștient că „trebuie”, „este necesar”;
- percepția devine intențională, sistematică și susținută prin efort voluntar, transformându-se în observație;
- se formează memoria și atenția voluntară, capacitatea concentrării mintale voluntare de durată mai mare în rezolvarea unor probleme de gândire.

Atenția:

- la începutul școlarității atenția are un volum redus, caracterizându-se prin focalizarea deficitară asupra esențialului lucrurilor. Priceperea de a-și distribui atenția în mai multe direcții este slab dezvoltată;
- audierea pasivă a conținuturilor, fără implicare din partea elevilor, generează plictiseală urmată de neatenție. Pentru evitarea acestor neajunsuri, activitățile de învățare trebuie să țină seama de ele, împletind acțiunea practică cu obiectele cu activitatea în plan mintal;
- trebuie asigurat un tempou optim al activității. Dozarea vocii și mișcările educatorului prin clasă nu trebuie să deranjeze momentele de concentrare ale elevilor asupra sarcinilor la care se lucrează.

3. DIMENSIUNEA CREATIVĂ A PERSONALITĂȚII. FORMARE, DEZVOLTARE, EXPRIMARE, AFIRMARE ÎN PLAN INDIVIDUAL ȘI SOCIAL.

Creativitatea este o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea unor producții, opere noi. Cultivarea spiritului inovator reprezintă una din sarcinile școlii de azi.

❖ *Factorii creativității*

Imaginația :

- reprezintă funcția cea mai importantă în procesul de creație originală;
- *poate fi definită ca acel proces psihic al cărui rezultat este obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor;*

a. *Însușirile imaginației* definesc particularitățile actului creator:

- fluiditatea: posibilitatea intuirii de numeroase imagini sau idei;
- plasticitatea: ușurința de a schimba modul de abordare al unei probleme, când un procedeu se dovedește inoperant;
- originalitatea: expresia noutății.

b. *Imaginația reprezintă o aptitudine*, prin urmare factorul ereditar are o influență mai mult sau mai puțin importantă;

c. *Cunoștințele dobândite prin muncă au un rol hotărâtor:*

- experiența poate fi directă, când se observă direct fenomenele, sau indirectă, obținută prin lectură;
- varietatea informațiilor este deosebit de importantă, școala putând contribui din plin la dezvoltarea creativității.

d. *Nivelul gândirii, inteligența persoanei.* Există un raport între inteligență și imaginația creatoare, fiind însă departe de o potrivire perfectă.

e. *Factori caracteriali:* predispozițiile și capacitățile intelectuale nu sunt suficiente pentru ca cineva să devină inventator sau creator de artă. Pentru aceasta este nevoie să existe o motivație, o dorință și o voință fermă, perseverență pentru a putea trece peste obstacolele ce stau în calea realizărilor notabile.

f. *Factori sociali* – societatea influențează mult activitățile creatoare prin:

- cerințele sociale;
- stadiul actual al științei, tehnicii sau artei;
- predecesorii, profesorii savanților ori ai artiștilor influențează creația elevilor;
- societatea poate fi uneori o frână în calea dezvoltării cunoașterii.

❖ *Munca de creație parcurge mai multe etape:*

- *Perioada de pregătire* este cea în care se colectează informații, se fac observații, se delimitează problema și se schițează o ipoteză.;
- *Incubația* este perioada în care se caută găsirea unei soluții. Această etapă poate dura foarte mult, chiar ani de zile;
- *Iluminarea* este momentul fericit al găsirii soluției;
- *Verificarea* este ultima etapă și are rolul de a elimina eventualele erori sau omisiuni.

❖ *Blocajele creativității:*

Conformismul:

- este unul dintre blocajele sociale, manifestat prin dorința oamenilor ca toți cetățenii să se poarte și să gândească în mod obișnuit, la fel ca ei.;
- cei care nu respectă regulile sunt sancționați de către opinia publică, ceea ce duce la descurajarea gândirii inovatoare.

Rigiditatea algoritmilor anteriori:

- reprezintă un blocaj metodologic. Suntem obișnuiți să folosim într-o situație o anumită succesiune determinată de operații chiar dacă aceasta nu pare să se potrivească, în loc să încercăm altceva;
- critica prematură intră tot în această categorie de blocaje, evidențiată de Al. Osborn, unul din promotorii cultivării creativității. Dacă îndată ce apare o idee, discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea altor idei în conștiință. Se recomandă să se noteze toate ideile care apar în momentul de inspirație și doar apoi să se analizeze critic fiecare idee. Acest procedeu – brainstorming – poate fi tradus ca „asaltul de idei”;

- descurajarea rapidă în fața dificultăților și eforturilor de lungă durată solicitate de munca de creație.

Cauzele blocajelor creative:

- blocajele creative au la bază teama de a nu greși, de a nu se face de râs, împiedicând astfel încercarea de a exprima un punct de vedere neobișnuit;
- un învățământ încorsetat de principii rigide, promovând mai mult gândirea critică, disciplina și conformismul.

Modalități de promovare a creativității:

- în formularea obiectivelor instructiv-educative, stimularea imaginației trebuie să dețină un loc important, alături de educarea gândirii;
- conținutul învățământului trebuie să promoveze cultura generală, aceasta fiind un factor important în stimularea creativității. Programele trebuie să prevadă lecții speciale pentru cultivarea ingeniozității;
- este foarte importantă atitudinea educatorului și relația sa cu elevii. Educatorul trebuie să aibă relații prietenoase cu elevii, să-i încurajeze să pună întrebări și să nu-i ironizeze atunci când fac greșeli. El trebuie să depisteze elevii cu potențialități creative superioare, cărora e firesc să li se asigure posibilități speciale de dezvoltare a capacităților lor;
- folosirea metodelor nespecifice: spre exemplu copiii primesc sarcina de a scrie o compunere despre un obiect simplu: un nasture, o frunză, un gard de nuiele. Elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări despre obiecte cunoscute: aer, foc, stele etc. Copiii realizează mici compuneri pe baza unor tablouri înfățișând diverse scene sau să desprindă morala dintr-o asemenea imagine;
- problematizarea și învățarea prin descoperire;
- activitatea în afara clasei și cea extrașcolară oferă numeroase ocazii pentru cultivarea imaginației. În cercurile de elevi se pot exercita diferite metode de stimulare a imaginației, cum ar fi brainstorming-ul. Educatorul poate organiza întâlniri cu oameni de știință sau de artă care pot vorbi despre munca lor, despre dificultăți și satisfacții. Vizitarea expozițiilor, muzeelor, excursiile largesc câmpul fanteziei copiilor, fiind surse inepuizabile de întrebări;
- educatorul trebuie să mențină legătura cu familia, mai ales în cazul acelor părinți care își dădăcesc prea mult copilul, îl ajută la efectuarea temelor și nu-l lasă să facă eforturi proprii. E nevoie să li se explice că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii și fanteziei copilului.

Este necesar ca modul de gândire al educatorului și stilul de muncă în clasă să fie îndreptat spre educarea spiritului creativ, latură a

personalității care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnată.

4. METODEDE ȘI TEHNICI DE CUNOAȘTERE A PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC ȘI MIJLOCIU

Educatorul trebuie să cunoască capacitățile, interesele și atitudinile elevilor pentru o acțiune eficientă. Direcția actuală de individualizare a formării și instruirii impune dezvoltarea la institutori a simțului diagnostic și utilizarea unor metodologii adecvate de cunoaștere.

❖ *Metode pentru cunoașterea personalității școlarului mic:*

a. *metode clinice* (observația, convorbirea, metoda biografică):

- din punctul de vedere al scopului, metodele clinice își propun o cunoaștere cât mai amănunțită a persoanei și explicația evoluției sale;
- orientarea predominantă în cazul metodelor clinice este cea calitativă;
- prezintă un grad de obiectivitate și precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

b. *metode psihometrice sau experimentale* (experimentul, testul și chestionarul):

- se orientează spre stabilirea rangului persoanei, a poziției sale în raport cu o populație normală, iar în cazul metodelor psihometrice interpretarea este predominant cantitativă;
- în legătură cu gradul de precizie și obiectivitate, metodele psihometrice – folosind verificări statistice riguroase – sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare.

Metoda observației :

- constă în urmărirea atentă și sistematică a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice. Observațiile ocazionale nu pot înlocui observațiile sistematice prin care se urmărește identificarea fiecărei surse de eroare;
- orice observație sistematică va debuta cu stabilirea cât mai exactă a scopului propus;
- contactul prelungit cu elevii oferă dascălului posibilitatea realizării unor observații numeroase în condiții cât mai variate;
- constanța comportamentului într-o mare varietate de situații reprezintă aspectul important care trebuie reținut pentru interpretare;
- în orice observație trebuie să notăm cât mai exact faptele și să le separăm de eventualele interpretări;
- observația nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenția aspectele caracteristice de

cele aparente, neesențiale. În interpretarea observațiilor trebuie să se țină seama de situație, de atitudinile subiectului, pentru a nu scăpa motivația actelor de conduită.

Convorbirea:

- este o conversație între două persoane, desfășurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmărește obținerea unor informații cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior;
- această metodă trebuie folosită cu premeditare, trebuie să aibă un scop, care să vizeze obiective psihologice și să respecte anumite reguli;
- trebuie să se țină seama de următoarele aspecte, pentru a asigura veridicitatea și autenticitatea datelor obținute: câștigarea încrederii elevilor, menținerea permanentă a interesului în timpul convorbirii, să existe o preocupare permanentă pentru stabilirea sincerității răspunsurilor, observarea atitudinilor și expresiilor subiectului, evitarea unor întrebări sugestive, menținerea unui climat destins, înregistrarea convorbirii se va face cu multă discreție.

Chestionarul:

- este un set de întrebări bine organizate și structurate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris. Este cea mai obișnuită metodă de colectare a datelor, care se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente;
- valorizează introspecția, investigatorul măsurând percepții, atitudini și emoții subiective;
- principalul dezavantaj este că nu putem fi siguri dacă persoanele dau raportări ale propriilor simțăminte. Subiecții sunt tentați să-și ascundă sentimentele și să ofere răspunsuri cât mai dezirabile.

Metoda biografică sau anamneza:

- constă în analiza datelor privind trecutul unei persoane și a modului ei actual de existență;
- există mai multe procedee specifice acestei metode: analiza unor documente (documente școlare, fișe medicale), analiza produselor activității (caiete de teme, desene), la care H. Thomae adaugă analiza cursului vieții (povestirea de către subiect a întregii sale vieți) și analiza unor microunități biografice (descrierea activităților unei zile de muncă, a unei zile libere sau a unei zile de vacanță);
- informațiile dobândite trebuie consemnate cu precizie și vor viza câteva aspecte importante: starea civilă a părinților, antecedentele mamei și tatălui, numărul copiilor, rangul copilului în familie, situația materială, atmosfera familială, antecedente fiziologice ale copilului (naștere, alimentație, dezvoltare psihomotorie, boli etc.), studiul

cronologic al vieții (comportarea în familie, școală, preocupările din timpul liber etc.). problema centrală a metodei biografice nu este obținerea datelor, ci interpretarea acestora;

- dificultatea metodei constă în obiectivitatea cotării și a sesizării esențialului.

Metoda testelor:

- nu se recomandă a fi utilizată decât de specialiști și atunci cu mare prudență;
- funcția principală a testelor psihologice este de a măsura diferențele dintre indivizi sau dintre reacțiile aceluiași individ în situații diferite. Cu ajutorul testelor se pot obține, într-un timp relativ scurt, informații destul de precise, măsurabile și obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat, cu ajutorul cărora se poate formula un pronostic;
- testele psihologice pot fi clasificate în:
 - ☐ teste de inteligență și dezvoltare mintală;
 - ☐ teste de aptitudini și capacități;
 - ☐ teste de personalitate care măsoară însușiri de temperament și caracter;
 - ☐ teste de cunoștințe sau docimologice care măsoară nivelul cunoștințelor acumulate de subiecți.
- *Aplicarea testelor pentru identificarea sursei unei dificultăți educaționale:*
 - ☐ se recomandă la început aplicarea unui test de inteligență. Dacă rezultatele sunt slabe, atunci dificultățile sunt cauzate de nivelul scăzut de inteligență;
 - ☐ în caz contrar, sursa dificultății trebuie căutată în altă parte, investigându-se abilitățile specifice (abilități verbale, non-verbale, atenție, memorie etc.);
 - ☐ dacă și în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie căutată în factorii motivaționali sau de personalitate.
- obiecții aduse testelor psihologice:
 - ☐ testarea psihologică presupune etichetarea unui individ, fapt care poate avea consecințe negative, dăunătoare subiectului;
 - ☐ altă obiecție este că testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale.

Fișa psihopedagogică:

- este un instrument practic, care permite desfășurarea unor acțiuni programate la nivelul fiecărui elev, sistematizarea informațiilor privind personalitatea sa;
- servește drept centralizator al tuturor datelor de care dispune profesorul. În fișă vor fi înscrise date culese din documentele școlare

sau obținute pe baza observațiilor și convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitării copilului la domiciliu, a tuturor informațiilor obținute de la părinți, de la coleg și de la oricare altă persoană;

- fișa psihopedagogică este un auxiliar al dascălului în organizarea activității de cunoaștere a elevului;

- *structura fișei psihopedagogice poate conține:*

I. Date personale

Numele și prenumele, data nașterii, locul nașterii, domiciliul actual, școala urmată în prezent, școli urmate anterior;

II. Mediul familial

Numele și profesia tatălui, numele și profesia mamei, relații dintre părinți, nivelul de educație, frați, surori, alte persoane care locuiesc împreună cu familia, condiții de locuit, condiții materiale și nivelul cultural al părinților, influențe extrafamiliale;

III. Starea de sănătate

Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generală a sănătății, mențiuni medicale cu importanță pentru procesul de învățământ;

IV. Rezultate școlare și preocupări ale elevului

Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obținut calificativele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competiții, cercuri), preocupări în afara școlii, factori explicativi ai reușitei/nereușitei școlare;

V. Date asupra structurii psihologice

- ☐ Aptitudini și capacități intelectuale – atenție, inteligență, capacitatea de memorare, limbajul, creativitatea.
- ☐ Trăsături de caracter – sânguință, organizarea eficientă a studiului, disciplina în clasă, colegialitate, modestie.
- ☐ Trăsături de temperament – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectivă redusă.

VI. Caracterizare sintetică

- ☐ Nivelul pregătirii școlare;
- ☐ Nivelul inteligenței;
- ☐ Aptitudini sau interese speciale;
- ☐ Trăsături de caracter mai pregnante;
- ☐ Particularități temperamentale dominante;
- ☐ Orientare școlară și profesională (dorința părinților, aspirațiile realiste ale elevului, părerea profesorului);
- ☐ Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaționale concrete și a intervențiilor educative oportune).

MARCA FLORINA, institutor, Școala Generală „Ioan Slavici” Șiria
MAGER PATRICIA, institutor, Școala Generală „Ioan Slavici” Șiria

Bibliografie:

- Allport, G., *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București, 1981.
- Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași, 1997.
- Davitz, G., Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, EDP, București, 1978.
- Nicola, Gr.(coord.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași, 1996.
- Oprescu, V., *Fundamentele psihologice ale pregătirii și formării didactice*, Editura Universitaria, Craiova, 1996.
- Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București, 1982.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., (sub redacție), *Psihologia școlară*, Tipografia Universității, București, 1987.
- Stoica, A., *Creativitatea elevilor - posibilități de cunoaștere și educare*, EDP, București, 1983.
- Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, EDP, București, 1995.
- Zlate, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura XXI, București, 1994.
- Zlate, M., *Eul și personalitatea*, Editura „Trei”, București, 1997.

IV. PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUȚIONAL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

6. *Sistemul de învățământ-concept, funcții, structură, tendințe de evoluție*
7. *Procesul de învățământ-concept, funcții, structură, dimensiuni generale, caracteristici generale. Specificul abordării sistemice și comunicaționale în învățământul primar*
8. *Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială – predare – învățare - evaluare*
9. *Interdependența formal – nonformal - informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ*
10. *Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. fundamente, relevanță pentru învățământul primar, practică, aplicații*

1. SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT-CONCEPT, FUNCȚII, STRUCTURĂ, TENDINȚE DE EVOLUȚIE.

Sistemul de învățământ – definire:

- sistemul de învățământ este componenta principală a sistemului instituțional al educației, cuprinzând instituțiile specifice, care realizează scopurile învățământului, printr-un management axat pe coordonarea influențelor formale și nonformale;
- în sens restrâns, sistemul de învățământ cuprinde sistemul instituțiilor școlare, pe care se desfășoară specific procesul instructiv-educativ, cu prioritate între 3 și 18 ani, dar cu deschideri spre educația permanentă.

Funcțiile sistemului de învățământ:

- culturală - formarea pentru asimilarea și dezvoltarea valorilor culturale;
- socială - formarea pentru integrarea liberă în activitatea și viața socială, pentru dezvoltarea caracteristicilor societății contemporane;
- economică - pregătirea, formarea pentru integrare profesională creativă, pentru utilizarea eficientă a resurselor implicate;
- umană - formarea, dezvoltarea personalității celui educat, instruit în mod echilibrat, armonios, conform particularităților individuale, la nivelul așteptărilor proprii și sociale.

Structura sistemului de învățământ românesc este reglementată prin Legea Învățământului nr. 84/1995, 1999, cu modificările aduse în 2003.

Art. 15

1. *Sistemul național de învățământ este constituit din ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de diferite tipuri, niveluri și forme de organizare a activității de instruire și educare.*
2. *Sistemul național de învățământ cuprinde unități și instituții de învățământ, de stat și particulare.*
3. *Învățământul este organizat pe niveluri, asigurând coerența și continuitatea instruirii și educației, în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale.*
4. *Sistemul național de învățământ cuprinde:*
 - a. învățământ preșcolar: grupă mică, mijlocie, mare, ca pregătitoare pentru școală;
 - b. învățământ primar: clasele I-IV
 - c. învățământ secundar:
 - învățământul secundar inferior organizat, în două cicluri care se succed: gimnaziu, clasele V-VIII și ciclul inferior al liceului sau școala de arte și meserii, clasele IX-X;
 - învățământul secundar superior: ciclul superior al liceului, clasele XI-XII/XIII;
 - d. învățământ postliceal;
 - e. învățământ superior: învățământ universitar și învățământ postuniversitar;
- 4.1. *Sistemul național de învățământ cuprinde și educația permanentă.*
5. *Învățământul preșcolar, primar, secundar și postliceal formează învățământul preuniversitar. Ciclul inferior și ciclul superior al liceului formează învățământul liceal. Școala de arte și meserii și anul de completare formează învățământul profesional.*
- 10.1. *Învățământul primar și secundar inferior formează învățământul obligatoriu.”(XXX, Legea învățământului, nr. 84/1995, noua variantă privind modificarea acesteia-aprilie, 2003)*

Tendențe de evoluție ale sistemului de învățământ:

- pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învățământul primar să devină mai suplă”;
- pregătirea în condiții optime a „parcursului educativ” de la învățământul primar la cel secundar;
- prelungirea duratei învățământului obligatoriu, pentru a asigura șanse egale tuturor grupurilor sociale;
- multiplicarea și diversificarea învățământului postobligatoriu;
- dezvoltarea învățământului superior care să echilibreze diversele specializări;

- formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar (3, 4, 5 ani);
- asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă”(Ministerul Învățământului, *Învățământul din alte țări*, București, 1990, p. 7-21).

Alte tendințe de evoluție a sistemelor moderne de învățământ sunt:

- creșterea rolului comunităților locale și zonale în descentralizarea administrativă și financiară;
- formarea cadrelor didactice în funcție de cerințele teritoriale de dezvoltare socio-economică;
- extinderea învățământului prin coborârea vârstei de școlarizare (5-6 ani) și prelungirea vârstei obligatorii (16-18 ani);
- sporirea rolului evaluării formative, continue, față de evaluarea normativă, standardizată;
- dezvoltarea filierelor vocaționale după absolvirea învățământului general obligatoriu;
- îmbunătățirea standardelor de calificare vocațională prin învățământul secundar superior;
- proiectarea modulară a cursurilor în învățământul liceal, profesional și superior;
- perfecționarea pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice (Agenția Națională Socrates).

2. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT-CONCEPT, FUNCȚII, STRUCTURĂ. DIMENSIUNI GENERALE. CARACTERISTICI GENERALE. SPECIFICUL ABORDĂRII SISTEMICE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.

Notele esențiale ale conceptului de proces de învățământ:

- în esență, realizează acțiunea de instruire și educare prin învățământ (lat. „actio”, faptul de a face ceva, desfășurare a unei activități, influențare);
- în sensul larg utilizat, accepția ca proces ilustrează o caracteristică a acestei acțiuni (lat. „processus” - mers, evoluție, dezvoltare, prefacere, transformare succesivă, progresivă) , în raport cu scopurile și obiectivele învățământului, cu sensul acțiunii asupra obiectului educației (elevul);
- implică un sistem de acțiuni informative, formative și educative;
- studiază sistemul de efecte, transformări asupra elevilor, în raport cu scopurile și obiectivele stabilite, cu particularitățile individuale, cu așteptările sociale;

- este orientat către realizarea scopurilor, obiectivelor formării și educării;
- este o acțiune de instruire, informare și formare, de predare și însușire de cunoștințe, capacități, deprinderi, priceperi, competențe;
- se desfășoară într-un cadru instituționalizat (de stat, particular) de diferite tipuri și grade, ca forma cea mai înaltă de organizare conștientă, ca problemă de interes național;
- utilizează abordarea intra-, inter-, pluridisciplinară, în conceperea, interpretarea, organizarea, evaluarea acțiunilor;
- vehiculează conținuturi (valori informative, formative, educative) definite, structurate, precizate, perfecționate după criterii pedagogice, în raport cu scopurile, obiectivele stabilite;
- respectă norme, principii, reguli, cerințe în conceperea, desfășurarea, antrenarea elementelor componente ale acțiunii specifice;
- utilizează strategii didactice (metode și mijloace de învățământ, forme și moduri de activitate) după criterii de eficiență;
- se desfășoară cu cadre didactice, ca principali factori, special formate și perfecționate, cu statut precizat;
- evidențiază complexitatea relațiilor pedagogice între factorii implicați (cadre didactice, elevi), între subsistemele acțiunii;
- solicită un continuu management, conducere optimizată a acțiunii (proiectare, organizare, decizie, coordonare, control, evaluare);
- presupune determinarea, organizarea, utilizarea eficientă a timpului cerut de activitate, pe etape scurte, medii și lungi;
- sprijină trecerea de la instruire la autoinstruire, prin antrenarea elevilor în transformarea progresivă din obiect în subiect al acțiunilor specifice învățământului;
- urmărește dezvoltarea în spirală a sistemului de acțiuni instructiv-educative, în raport cu etapele realizării scopurilor, cu evoluția personalității elevilor: are caracter dinamic;
- manifestă deschidere către influențele externe sistemului, corelează cu alte sisteme nonformale (extrașcolare) de activitate și își perfecționează, optimizează continuu elementele, organizarea.

Deosebita complexitate a acțiunii instructiv-educative din învățământ / a procesului de învățământ este evidentă, de unde responsabilitatea abordării lui teoretice și practice, profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice, a susținerii lui sociale;

Funcțiile procesului instructiv-educativ pot fi:

- instructive, de comunicare a valorilor și produselor culturale, științifice, prin susținerea cunoașterii lor de către elevi, fie în mod

senzorial-perceptiv, fie în mod rațional, teoretic, prin crearea situațiilor adecvate de predare-învățare;

- formative, de pregătire pentru integrare continuă în viața socială, profesională, de dezvoltare axiologică (M. Călin).

Elementele constituente ale procesului instructiv-educativ sunt:

- profesorii și elevii, ca principali agenți, care rezolvă predarea – învățarea - evaluarea, autoînvățarea, autoevaluarea;
- scopurile urmărite, ca intenție;
- conținuturile predării și învățării, conturate în planuri de învățământ, programe și manuale școlare;
- metodele și mijloacele utilizate pentru atingerea scopurilor;
- organizarea și planificarea procesului instructiv-educativ;
- normele pedagogice, ca prescripții și reguli de acțiune;
- rezultatele obținute de către elevi.

Aceste elemente componente arată că procesul de învățământ este un sistem pedagogic acțional, fiecare reprezentând un nivel de organizare a sa.

Dimensiunile procesului de învățământ reflectă resursele abordării sistemice a activității:

- dimensiunea funcțională reflectă legătura acestuia cu sistemul de învățământ prin intermediul finalităților educației: relevanța lor socială în proiectarea globală a învățământului, consistența psihologică a obiectivelor programelor școlare, deducerea creativă a obiectivelor operaționale ale activităților concrete, calitatea structurii sistemului, a relației între intrările în sistem și rezultatele obținute;
- dimensiunea structurală vizează resursele pedagogice angajate în sistem, relațiile școlii cu alte medii educaționale, resursele materiale și umane, financiare, informaționale, temporare;
- dimensiunea operațională vizează activitatea educativă, didactică a profesorului, pe termeni de acțiune concretă în predare – învățare - evaluare, în realizarea calitativă a obiectivelor, prin conținuturi și metodologii specifice (S.Cristea).

Caracteristicile generale ale procesului de învățământ vizează:

- a. interacțiunea subiect (învățător) - obiect (elev, receptor) pentru construirea unui repertoriu comun pentru înțelegerea mesajelor, cu antrenarea empatiei pedagogice, prin comunicarea didactică. Aceasta depinde de scopul activității, de personalitatea învățătorului, de stilul educațional;
- b. unitatea informativ-formativ, în baza legăturii funcționale între conținutul acțiunii didactice și efectele lui psihologice, prin respectarea legii procesului de învățământ, prin medierea pedagogică a cunoașterii științifice, prin adaptarea discursului pedagogic;

- c. autoreglarea activității învățătorului în funcție de răspunsul elevului, prin conexiune inversă.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ:

- *valorifică* o „metodologie interpretativă conturată (Ph. Coombs), aceea a analizei de sistem, bazată pe evidențierea elementelor componente ale procesului de învățământ, a relațiilor între ele în plan static și dinamic, pe considerarea lui ca subsistem social;
- procesul de învățământ se desfășoară, se comportă, se intercondiționează întocmai ca un sistem dinamic, deschis, complex. De toate acestea se ține seama în proiectarea sa, a elementelor sale, a desfășurării ca proces, în evaluarea, reglarea și optimizarea sa;
- procesul de învățământ este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților într-un cadru instituționalizat, organizat în vederea formării personalității acestora în concordanță cu cerințele idealului educațional. Este cea mai înaltă formă de organizare și desfășurare a educației, determinate de prezența educatorului, pregătit special pentru conducerea acestui proces.

Notele definitorii ale procesului de învățământ sunt:

- caracterul bilateral (interacțiunea învățător-elev);
- unitatea informare-formare, între transmiterea de cunoștințe variate și dezvoltarea biopsihosocială a personalității elevului;
- abordarea ca sistem cu autoreglare, ca bază a modului de funcționare;
- interpretarea ca proces de cunoaștere, ca finalitate generală a procesului (I.Nicola).

Între acțiune, ca proprietate internă a procesului de învățământ și produsul său, formarea personalității, se stabilește o concordanță, impusă de folosirea, aplicarea unor norme și legități psihopedagogice, de către educator.

3. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA NIVELUL INTERACȚIUNII, EVALUAREA ÎNȚĂLĂ – PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE.

Dacă procesul de învățământ este cadrul în care elevul își îmbogățește, consolidează, corectează și transformă experiența cognitivă, își perfecționează formarea, atunci acesta, prin specificul curriculumului proiectat și realizat, *nu face decât să activeze cognitiv – afectiv – emoțional – atitudinal elevii, prin intermediul rolului conducător al învățătorului.*

Relațiile evaluare – predare – învățare – evaluare în sistemul actual de învățământ:

- relația între acțiunile învățătorului (de predare) și acțiunile elevilor (de învățare) este mereu orientată către realizarea scopurilor, obiectivelor curriculare la un nivel calitativ cât mai înalt. Dar evoluția acțiunilor și a relațiilor nu capătă sens dacă nu are loc și verificarea, aprecierea rezultatelor (evaluarea), pentru a produce apoi proiectarea, realizarea, corectarea, ameliorarea, schimbarea modului de acțiune (reglarea, autoreglarea);
- predarea, învățarea, evaluarea sunt funcțiile, laturile esențiale ale procesului de învățământ, dar didactica modernă insistă mai ales pe perfecționarea relațiilor complexe între ele, având în vedere caracteristicile noi ale acestuia, cerințele noului curriculum, necesitatea abordării sale sistemice;
- relația predare – învățare - evaluare arată și trecerea de la concepția clasică asupra rolului dominant al predării (al învățătorului), la situația de astăzi, specifică abordării curriculare. Astfel, cele trei acțiuni sunt privite în sistem, sunt complementare, surprind întreaga activitate pedagogică cognitivă și formativă, arată relația obiective - conținuturi – metodologie – rezultate - reglare. În felul acesta și proiectarea activității devine logică, unitară, perfectibilă;
- în procesul de învățământ, cunoașterea se realizează pe fondul interacțiunilor multiple și neunivoce între predare și învățare, între activitatea învățătorului și a elevului. Conținutul lucrat și asigurat prin predare devine ulterior, prin învățare, o achiziție personală a elevului.

Din perspectiva relației predare-învățare, orice cunoștință include două funcții:

- de reflectare, pentru cunoașterea realității înconjurătoare (imagini, noțiuni, idei, fapte, modele etc.);
- de operare, când cunoștințele devin instrumente în asimilarea altora, prin acțiunile proprii ale elevilor, stimulate și determinate prin actul predării, iar nu prin simpla transmitere, întipărire pasivă a lor.

Relația predare-învățare se prezintă în mod diferențiat de la un stadiu la altul al dezvoltării, al cunoașterii: de la stadiul unei dependențe aproape totale a învățării de predare, prin creșterea independenței învățării față de predare, până la învățarea autonomă (autoinstruirea).

Perspective de abordare psihopedagogică modernă a relației predare – învățare – evaluare:

- predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învățarea unor conținuturi;
- rezultatele apărute după predare sunt legate de modul de organizare și de producere efectivă a învățării;

- predarea implică învățare, când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;
- învățarea este logic implicată în predare, pentru că multe din obiectivele educaționale se realizează prin diferite moduri de predare;
- predarea și învățarea se manifestă ca procese coevalutive, dacă sunt privite ca subsisteme, ca acțiuni ale principalilor agenți (învățător-elevi);
- predarea capătă o structură funcțională și eficientă în activitatea didactică, dacă motivează elevii pentru a cunoaște, a învăța;
- predarea implică o structură mentală și interacțională, ordonată, bazată pe logica conținutului, pe modurile de conștientizare;
- predarea este un proces secvențial și reversibil, după nivelurile de înțelegere ale elevilor, modul de operaționalizare al obiectivelor și conținuturilor, acțiunea feed-back-ului;
- predarea este un proces prescriptiv și normativ pentru a indica norme, reguli de transmitere și de învățare, la nivel informațional, metodologic și acțional;
- indicând ce trebuie învățat, explicând modul în care trebuie învățat, ș.a., predarea menține o balanță între activitățile specifice care intră în sfera învățării și condițiile necesare învățării eficiente;
- relația predare-învățare poate fi exprimată în termenii principiului „cutiei negre” și al dublului feed-back, în care predare = imput, învățarea = output și apoi învățarea = imput și rezultatele învățării = output (I. Neacșu);
- integrarea evaluării în activitatea didactică este determinată de înțelegerea rolului reglator pe care îl deține actul evaluării pentru procesul instructiv-educativ. Evaluarea este o condiție a eficacității procesului instructiv-educativ prin faptul că orientează și corectează predarea și învățarea;
- evaluarea nu este o acțiune juxta pusă celor de predare-învățare, ci este integrată în acestea prin diverse modalități: evaluarea inițială, evaluarea continuă și evaluarea finală;
- realizarea permanentă și sistemică a unei evaluări a procesului instructiv-educativ permite cunoașterea, explicarea și perfecționarea rezultatelor elevilor și chiar a procesului de predare-învățare care a produs aceste rezultate.

4. INTERDEPENDENȚA FORMAL-NONFORMAL-INFORMAL LA NIVELUL SISTEMULUI ȘI AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Din analiza caracteristicilor și funcțiilor educației, rezultă că asupra personalității în curs de dezvoltare sau perfecționare se exercită variate categorii de influențe și acțiuni, fiecare cu altă forță de modelare, sensibilizare, cu alte efecte.

❖ *Formele educației:*

Formală, oficială:

- în principal, organizată conștient, sistematică, instituționalizată, reglementată, coordonată, dirijată, planificată, evaluată, expresie a unei politici educaționale, cu scopuri și conținuturi comune, reglementate prin acte normative;

Nonformală:

- sau/și desfășurată în afara formelor statuate explicit, ca instituții școlare, cu un grad de independență, cu obiective diferențiate, cu participarea altor factori sociali, cu funcții compensatorii față de școală, dirijată potrivit specificului, dar în relație de parteneriat cu școala;

Informală:

- sau/și neorganizată, spontană, difuzată, prezentă prin informații receptate neintenționat, venite din mediul înconjurător (natural, social, cultural), dar în relație cu nivelul de organizare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea este *educația informală*.

❖ *Caracteristicile formelor de educație*

Educația formală se caracterizează prin:

- se realizează în instituții specializate (școli de diferite tipuri);
- în acest cadru planificat, organizat, structurat, condus se exercită cea mai importantă influență formativă, educativă;
- se urmăresc anumite obiective stabilite prin politica educațională și de învățământ, realizate eșalonat, progresiv, cu conținuturi și modalități specifice, programe curriculare adecvate;
- educația și instrucția sunt realizate de cadre specializate (personal didactic), formate și perfecționate distinct;
- cuprinde, cu precădere, populația cea mai receptivă la educație, formare, dar cu deschideri spre susținerea autoeducației, autoinstruirii;
- îmbină formele de educație, învățământul comun obligatoriu, cu cel potrivit particularităților individuale;
- evaluarea criterială, continuă și sumativă este specific concepută, organizată și valorificată pentru a obține reușita școlară a elevilor și se

finalizează în formule de recunoaștere a nivelului pregătirii generale și specifice, profesionale;

- locul și rolul școlii sunt determinate în cadrul sistemului socio-cultural: școala este privită ca un sistem deschis ameliorării continue, dar devine și factor de dezvoltare socială, prin nivelul formării absolvenților;
- întreaga sa acțiune educativă respectă criteriile pedagogice, metodice, manageriale, sistematizate, în continuă optimizare, conform datelor cercetării pedagogice și din științele conexe, ale evoluției sociale;
- dezvoltarea personalității elevilor, dacă s-ar limita doar la educația formală, ar suferi prin conținutul dat în programele școlare, predominarea informării asupra aspectelor calitative ale dezvoltării, relativa deschidere către societatea în schimbare, relativa alternanță a modalităților de acțiune ș.a.;
- în raport cu cercetarea actuală pedagogică, instituțiile educative devin tot mai diversificate, după particularitățile educațiilor, dar și după posibilitățile alternative de organizare, de introducere a noi tipuri de educație, deschise la problematica lumii contemporane.

Educația nonformală prezintă ca trăsături:

- evidențiază necesitatea, rolul, modul, valorificarea influențelor formative, educative și a altor forme de organizare a realizării educației, în afară și după etapa școlarității: familia, instituțiile culturale, mass-media, instituții și organizații de copii și tineret;
- aceste influențe sunt corelate cu mediul extrașcolar în care participă educații, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specifice;
- valoarea educativă, complementară educației formale, poate avea efecte pozitive sau negative de compensare, în măsura în care aceste instituții conștientizează obiectivele, conținuturile, organizarea, metodologiile lor specifice, respectă aspirațiile educațiilor;
- activitatea acestor instituții este la fel de impregnată de cerințele pedagogice, dar dirijate și utilizate pentru alte obiective, conținuturi. Accentul cade aici pe stimularea educațiilor prin programe alternative, diferențiate, diversificate, facultative, aplicative, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii, cu noi tipuri de comunicare, metode de activizare, tehnici de creativitate, cu stimularea dezvoltării vocaționale;
- activitățile nonformale pot fi în afara clasei (cercuri pe discipline, competiții tematice, expoziții ș.a.), în afara școlii (spectacole, excursii, conferințe, cluburi, dezbateri etc.) și ,după integrarea profesională, ca activități de formare continuă;

- însă, prin adaptarea la nivelul grupelor antrenate, există pericolul scăderii valorii pedagogice, științifice, printr-o popularizare la limită a conținuturilor sau dirijarea numai către anumite aspecte;

Educația informală are ca note esențiale:

- cuprinde experiența personală câștigată de către individ, trăiri încercate în mod neintenționat. Ea este concepută ca relaxare, satisfacere a unor curiozități pasagere;
- influențele primite sunt spontane, neorganizate, neprelucrate pedagogic, nesistematizate, de scurtă durată;
- problema este a receptării adecvate, a integrării și echilibrării cu fondul formării, a controlului efectelor pozitive/negative, a valorificării și conștientizării gradului de prelucrare și organizare a informațiilor, a transformării lor în activități nonformale sau chiar formale;
- sesizarea, înțelegerea, trăirea, valorificarea acestor influențe depind de nivelul dezvoltării personalității.
- ❖ *Integrarea în sistem a formelor educației este una din preocupările actuale*

Cele trei forme de educație trebuie privite din perspectiva educației permanente:

- educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip școlar și instituțiile de învățământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ. De aceea cadrul formal trebuie să furnizeze ocazii pentru valorificarea informațiilor achiziționate în afara lui, chiar integrând o parte din conținuturi;
- cealaltă parte, a educației nonformale, informale trebuie să răspundă diversității de nevoi, interese, aspirații ale indivizilor, să conducă la formarea unei viziuni unitare despre lume, să asigure coerență actului educațional.

Conținutul învățământului de mâine va fi însoțit de noi finalități, componente, concepte fundamentale:

- el va fi un conținut multidimensional, bazat pe integrarea celor de tip formal, nonformal și informal, căci elevii de astăzi le utilizează explicit în autoeducație;
- modalități de integrare am putea aminti: ore educative axate pe probleme concrete ale realității înconjurătoare, ore consacrate sintezelor școlare, activități pe echipe, folosirea metodelor care leagă învățarea din clasă cu cea independentă, organizarea de activități opționale sau extrașcolare, abordări interdisciplinare, consolidarea criteriilor de apreciere, promovarea educației permanente, efectuarea unor activități în instituții extrașcolare, atragerea mass-media în realizarea unor teme școlare, integrarea în viața comunității etc.

- încercările de integrare a diferitelor tipuri de învățări se fac atât din interiorul sistemelor educative, cât și din exteriorul acestora.

5. NORMATIVITATE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT. SISTEMUL PRINCIPIILOR DIDACTICE. FUNDAMENTE, RELEVANȚĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, PRACTICĂ, APLICAȚII.

❖ *Normativitatea*

Definire:

- *norma* este un instrument, o modalitate de coordonare și de desfășurare a acțiunilor umane. *Pedagogic*, „*norma*” indică unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea acțiunii, condiții minimale de îndeplinit și după care se apreciază reușita acțiunii, numărul de acțiuni pe unitatea de timp, propoziții prescriptive de desfășurare optimă, indicații practice privind obligațiile, interdicțiile, permisiunile în acțiune, algoritmi de respectat;
- *Normativitatea* este un element component al structurii educației. În analiza ei utilizăm rezultate ale logicii acțiunilor, scopurilor și planurilor de acțiune rațională și eficientă (M. Călin). *Prin analiza normativă a acțiunii educative se are în vedere raționalitatea ei: relația dintre valori, scopuri și norme, pentru ca învățătorul să conștientizeze condițiile, regulile de construire și realizare a procesului pedagogic, să distingă ceea ce trebuie să facă. În limbajul comun, normativitatea este redată de expresii des utilizate: trebuie/nu trebuie să...; este permis/nu este permis să...; se poate/nu se poate să...; dacă respecti...atunci realizezi; se cere să...ca să realizezi; aplici următoarele reguli...; respecti următoarele etape...; respecti următoarele condiții...etc.*

Aspectele normativității care duc la eficientizarea activității didactice:

- normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice, prin natura domeniului și pot fi: organizaționale (reglementări de funcționare a instituției școlare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice), comunicative (relația învățător-elev), obligatorii sau permissive, generale sau particulare, orientative pentru acțiunea viitoare;
- fiecare element component al procesului de învățământ preuspune și un element prescriptiv: „În orice demers didactic se urmăresc trei scopuri: informativ-formativ-educativ”; „Nu toate obiectivele pot fi operaționalizate”; „Este posibil și recomandabil ca sarcinile de lucru să fie diferențiate”; „Trebuie ca învățătorul să se pregătească pentru orice demers didactic”; „Se precizează elevului ce mijloace să

utilizeze în rezolvarea sarcinilor”; „Reușita unui demers didactic se apreciază după anumite criterii” etc.;

- normele procesului de învățământ prezentate în abordarea didactică teoretică, explicativă sunt mai mult sau mai puțin utilizate, respectate, cu cât învățătorul are pregătirea pedagogică adecvată și manifestă interes pentru problemă. În caz contrar, asistăm la empirism didactic, stil artizanal, imitare de modele, aplicații și rezolvări greșite ale situațiilor;
- cu cât învățătorul, dar și elevul, progresiv cunosc aspectul științific al normativității didactice, cu atât își pot manifesta creativitatea, asigura optimizarea acțiunilor. De aceea ele devin criterii de apreciere a elementelor instructiv-educative, a gradului de maturizare profesională, de afirmare a măiestriei didactice. Mai mult, se previn și se corectează improvizația, acțiunea întâmplătoare, repetarea unor experiențe deja demonstrate și generalizate (E. Joița).

❖ *Lege – principiu – normă – regulă*

Relația lege – principiu – normă – regulă:

- teoria instruirii precizează principiile didactice, metodologia ei dezvoltă normele și regulile de respectare, aplicare *a lor*, în rezolvarea variatelor situații concrete ale predării – învățării – evaluării;
- teoria educației insistă și pe legitatea pedagogică. Din aprofundarea acestui aspect se poate înțelege mai clar relația lege – principiu – normă - regulă și evita limitarea sa sau confundarea bazei logice (lege, principiu) cu cea procedurală (normă, regulă), în construcția, interpretarea și realizarea educației;
- principiul este o cerință cu caracter logic care arată necesitatea educației și a funcționalității ei, exprimă o idee de bază pe care se întemeiază gândirea pedagogică, un punct de reper pentru acțiune. Norma nu se referă la regularitatea acțională (ca în principiu), ci la raționalitatea actelor pedagogice;
- un exemplu necesar:
 - legea: abordarea educatului ca obiect și mai ales ca subiect al educației;
 - norma: necesitatea participării active și conștiente a acestuia în instruire;
 - reguli: pentru învățător (să prezinte elementele noi prin detalieri, să comenteze definiția mai întâi și apoi să prezinte cauzele, să elimine interpretările greșite posibile, să îmbine tipurile de explicație, să utilizeze exemple etc.) și pentru elevi (să asculte cu atenție, să formuleze întrebări, să coreleze cunoștințele noi cu cele anterioare etc.);

- metodologia instruirii, în concretizarea ei, dacă nu face apel la legi, principii, norme, reguli, nu-și dovedește caracterul științific, rațional, obiectiv, nu depășește empirismul acțional în desfășurarea activităților. Așa se justifică optima alegere apoi a metodelor, procedeele, tehnicilor, mijloacelor, modurilor de organizare a predării-învățării. După cum și invers: raportarea metodologiei instruirii la principii, norme, reguli nu înseamnă conformism, conservatorism acțional, așa cum sunt adesea justificate anumite comportamente didactice ale cadrelor didactice („așa se cere...”, „așa recomandă metodică...”). Învățătorul este chiar invitat să-și afirme inițiativa, creativitatea procedurală, după datele situațiilor. Acest comportament didactic este cerut și de faptul că principiile, normele nu sunt respectate în activitate izolat, ci în sistem, ele interacționându-se, presupunându-se unele pe altele.

❖ *Principiile didactice*

Criterii de clasificare:

- *Principii cu caracter general:*
 - principiul integrării organice a teoriei cu practica;
 - principiul luării în considerație a particularităților de vârstă și individuale.
- *Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului:*
 - principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
 - principiul sistematizării și continuității în învățare.
- *Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organiza*
re a activităților:
 - principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (principiul intuiției);
 - principiul însușirii conștiente și active;
 - principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și a abilităților (C. Cucoș).

Principiul integrării teoriei cu practica:

- acest principiu presupune ca tot ceea ce se însușește în activitatea didactică să fie valorificat în activitățile ulterioare, fie că acestea sunt activități de învățare, fie că sunt activități materiale. În același timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învață în perspectiva unei aplicații concrete, imediate sau de viitor se însușește mult mai temeinic și cu o motivație mai puternică;
- aplicativitatea în învățământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

- folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoștințe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);
- prelungirea procesului de însușire a unor cunoștințe sau a unor deprinderi prin recursul la activități materiale, concrete, motrice; prelungirea lui *a ști* în *a ști să faci*, *a ști să fii*, *a ști să fii și să devii* etc. Aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situații faptice, prin experimentarea unor acțiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care țin de aspectele practice ale vieții;
- trecerea de la aspectele teoretice la cele practice se poate realiza fie treptat, prin procesări și modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situații reale, fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viață așa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realități (C. Cucuș).

Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale:

- ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale;
- își găsește fundamentarea psihologică în relația care se instituie între învățare și dezvoltare. Învățarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări”, în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă;
- respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii. Procesele psihice individuale precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la un individ la altul. Învățătorul are obligația de a ține cont și a exploata în mod diferențiat aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată. tratarea diferențiată se realizează prin intermediul mai multor procedee:
- acțiuni individualizate ce se desfășoară pe fondul activităților frontale, cu întreaga clasă de elevi;
- acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ, dar care se realizează în afara lui (teme de casă);
- activități pe grupe de nivel;
- activități în clase speciale, dimensionate anume, fie pentru elevii cu abilități deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri.

Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor:

- cunoștințele și deprinderile stipulate în planuri, programe, activități vor fi astfel selectate și expuse, încât să poată fi, în principiu, asimilate și valorificate optimal de către elevi;
- accesibilitatea cunoștințelor va fi vizată de înșiși factorii de decizie, de cei care realizează planurile și programele școlare. Succesiunea, ponderea și momentul inserției unei discipline vor fi prescrise ținându-se cont de capacitățile copiilor dintr-o anumită categorie de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoștințelor este demersul didactic pregătit și susținut de către învățător. Nu orice informație este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Învățătorul trebuie să selecteze atent doar acele cunoștințe care concordă cu nevoile elevilor. Explicațiile și interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu;
- într-o autentică situație didactică, învățătorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare. Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă. Se știe că o sarcină prea ușoară îmbie la delăsare și inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj și la stoparea oricărei activități.

Principiul sistematizării și continuității în învățare:

- sistematizarea cunoștințelor presupune predarea integrată a informațiilor, asigurarea unor coordonări și conexări firești ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însușit până la momentul respectiv. Noțiunile și ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi și mai complexe. Învățătorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informațiilor, va utiliza scheme, planuri, va alocă momente sau chiar demersuri didactice întregi sistematizării cunoștințelor. Corelațiile se pot realiza interdisciplinar sau intradisciplinar;
- predarea sistematică poate fi asigurată prin însăși logica de constituire a disciplinei respective. Ordonarea unei discipline poate fi liniară (predarea cunoștințelor fără revenirea și îmbogățirea fondului ideatic primar), concentrică (revenirea la nucleul inițial și amplificarea acestuia cu noi date) și genetică (prin evocarea proceselor și fenomenelor);
- continuitatea în actul predării și al învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza prin asigurarea unei legături în timp a cunoștințelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este

asigurată prin succesiunea disciplinelor prevăzute în planul de învățământ sau prin logica internă a unei discipline. De multe ori însă, învățătorul va fi nevoit să intervină pentru evitarea unor rupturi, discontinuități în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerințe duce la apariția unor goluri sau regrese în învățare sau chiar la eșec școlar. Educația nu se face în salturi, ci continuu, consecvent, eșalonat. Eșalonarea riguroasă a activității didactice se realizează prin proiectarea didactică.

Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției):

- conceptul de intuiție în psihologie și pedagogie are sensul de cunoaștere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor și fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiția se clădește pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concretețea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte- de exemplu, conceptul de *creion* este mai concret decât conceptul de *relație*);
- ridicarea la abstract se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialității, concreteței și individualității obiectelor și proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă și mai operantă pentru clase variate și multiple fenomene. Dar, până aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când învățătorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă și invers;
- eficiența respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă învățătorul va acționa în concordanță cu o serie de norme: folosirea rațională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvânt și intuiție, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijare atentă a observației elevilor spre ceea ce este constant în cunoaștere etc.

Principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare – învățare - evaluare:

- acest principiu cere ca elevii să își însușească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care învățătorii le propun la un moment dat. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor la o serie de situații-problemă pe care

învățătorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. Elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointerestat în a cunoaște și a face. Tot ceea ce primește individul din exterior este selectat, organizat într-un mod propriu și creativ. Lumea se reflectă diferențiat în mintea și sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată când o conștiință se apleacă asupra ei. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește, iar noi înșine ne modelăm în raport cu datele ei;

- trebuie cultivată voința de a acționa asupra cunoașterii și nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci când individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriu-zisă;
- participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea continuă a acestei apetențe. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor. Accentul va cădea pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit să stăpânească acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziții care nu mai sunt operante, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Învățătorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și spiritul lor critic. Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înțeleagă lumea și altfel decât a înțeles-o învățătorul sau ei înșiși la un moment dat.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor:

- acest principiu orientează preocuparea învățătorului asupra calității rezultatelor învățării în sensul asigurării trăinicie și durabilității acestora. Orice achiziție se va face în perspective presupuzitei că acea achiziție este valoroasă și benefică pentru individ;
- învățătorul are menirea de a pregăti condițiile durabilității oricărei cunoștințe achiziționate. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă. Temeinicia este dată de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înțeles. Se recomandă repetarea atât în ordinea inițială de prezentare a informațiilor, cât și într-o succesiune inversă însușirii inițiale. Exercițiul de memorare rațională este binevenit în această situație. Recapitularea este un bun prilej de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților;

- cerința stipulată de acest principiu poate fi asigurată și de calitatea sau temeinicia controlului și aprecierii școlare. Însăși perspectiva unui control și a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însușire temeinică, drept remediu al uitării. Învățarea temeinică se va raporta și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează temeinicia cunoștințelor. Nu este vorba de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită.

Toate principiile formează un sistem, acționează simultan și corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce țin de circumstanțele învățării.

MALIȚA ADRIANA, institutor, Școala Generală Nr. 6 Arad

Bibliografie:

1. Agenția Națională Socrates, *Combaterea eșecului școlar -o provocare pentru construcția europeană*, Editura Alternative, București, 1996.
2. Călin, M., *Procesul instructiv-educativ. Însușirea școlară*, E.D.P., București, 1995.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litere Internațional, București-Chișinău, 2000.
4. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2000.
5. Joița, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, București, 2003.
6. Ministerul Învățământului, *Învățământul din alte țări*, București, 1990.
7. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, E.D.P., București, 1999.
8. Nicola, I., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1994.

V. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

1. *Definirea și analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educațional al elevului*
2. *Taxonomia finalităților. criterii și sisteme de referință în clasificare: macro-micro (finalități de sistem-finalități de proces); grad de generalitate (obiective generale-specifice / intermediare; obiective cadru, obiective de referință; concrete/operationale); conținut psihologic (obiective cognitive, afective, psihomotorii); competențe generale și specifice; temporalitate; măsurabilitate s.a.*
3. *Operaționalizarea obiectivelor educaționale. concept, model, relevanță practică, limite, aplicații*

1. DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTELOR: FINALITATE, IDEAL, SCOP, OBIECTIV, SARCINA, PROFILUL EDUCAȚIONAL AL ELEVULUI

Din perspectivă educațională *educația are un caracter finalist*. Ea este produsul acțiunii oamenilor și, în consecință, poate fi explicată și abordată numai prin prisma intențiilor urmărite și a rezultatelor obținute. Sensul teleologic desemnează faptul că în orice moment educația este orientată și dirijată în funcție de finalitățile pe care le urmărește.

❖ *Finalitățile educației*

Definiție:

- reprezintă un model metodologic de explicare și înțelegere corectă a raportului dintre planul general, particular și concret al activității de formare-dezvoltare a personalității la nivelul sistemului și al procesului de învățământ;
- în sens pedagogic larg, sesizat de Viviane și Gilbert de Landsheere, finalitatea este „un motiv pentru care există ceva”, care asigură „rațiunea de a fi a activității de educație”.

Finalitățile instruirii exprimă:

- aspirații, intenții pe termen lung;
- orientarea obligatorie a activității pedagogice către anumite rezultate așteptate, anticipate de către factorii implicați, societate, instituții specializate, indivizi;
- realizarea în trepte, progresivă, dinamică a instruirii, dar de la acțiuni simple, concrete, operationale, situative, către finalitatea cu gradul cel mai mare de generalitate (idealul educației), prin intermediul altora, cu o sferă mai restrânsă (obiective);

- adaptarea, în timp, a conținutului finalităților la modificările valorilor promovate, conturate în dezvoltarea complexă a societății;
- dependența calității schimbărilor în învățământ (conținut, structură, strategii, resurse);
- modalități variate de definire a complexității finalităților, după gradul de trecere de la particular la general, de la nivelul ideal la cel practic, real, imediat.

Finalitățile educației pot fi clasificate pe baza următoarelor criterii:

- *după forma de obiectivare a orientărilor valorice:*
 - finalități de tip proiect: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale ale sistemului de învățământ;
 - finalități de tip produs: obiectivele specifice procesului de învățământ, obiectivele operaționale.
- *după modul de raportare la sistemul de educație:*
 - finalități macrostructurale (raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educație: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale);
 - finalități microstructurale (raportate la nivelul microstructural al sistemului de educație: obiectivele specifice procesului de învățământ, obiectivele operaționale).
- *după gradul de generalitate reflectat:*
 - finalități de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;
 - obiective pedagogice specifice: obiective cognitive, afective, psiho-motorii;
 - obiective pedagogice operaționale, definite în cadrul activității didactice.
- *după gradul de generalitate asumat:*
 - finalitate pedagogică (de exemplu: “o personalitate dezvoltată”);
 - scop pedagogic (de exemplu: “protejarea mediului”);
 - obiectiv pedagogic operațional (de exemplu: “să depisteze, în mediul apropiat, semnele concrete ale poluării”).
- *după gradul de raportare la teoria, respectiv la practica pedagogică:*
 - finalități pedagogice teoretice, de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;
 - obiective pedagogice teoretice orientative: obiective pedagogice generale ale sistemului de învățământ;
 - obiective pedagogice aplicative: obiectivele operaționalizabile pe domenii psihologice, pe domenii cu conținut specifice;
 - obiective concrete (operaționale): obiectivele unei activități didactice (lecții, excursii didactice).

- *după gradul de divizare:*
- finalități indivizibile: idealul pedagogic, scopurile pedagogice ale sistemului de educație;
- finalități divizibile: obiectivele pedagogice specifice (incluse în programele școlare); obiectivele pedagogice operaționale (incluse în planul activității didactice, elaborate de cadrul didactic) (S. Cristea).
- ❖ *Idealul pedagogic*

Definiție:

- definește „un model” determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic. El include astfel ținta supremă sau modul perfect către care tinde educația și fiecare individ în educația sa;
- prin intermediul său societatea își proiectează propriile sale aspirații, concretizate în calitățile fundamentale ale membrilor săi, indispensabile pentru menținerea și funcționarea ei ca sistem macrosocial.

Dimensiunile complementare ale idealului pedagogic:

- *dimensiunea socială* vizează: tendința generală de dezvoltare a societății pe termen mediu și lung; fundamentele filosofice și politice ale evoluției sociale; valorile culturale și economice angajate în diferite prospecte sociale; deschiderile instituțiilor sociale spre (auto)perfecționare;
- *dimensiunea psihologică* se referă la: tipul de personalitate care corespunde tendinței generale de evoluție a societății; tipul de învățare socială, bazat pe cunoștințe fundamentale, cu grad de aplicabilitate și adaptabilitate maximă; substratul motivațional al (auto)realizării umane;
- *dimensiunea pedagogică* se referă la posibilitățile de care dispune sau cu care va trebui investită acțiunea educațională pentru a putea pune în practică acest ideal.

Rolul idealului educațional:

- *realizează joncțiunea între ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul în procesul educației.* Dacă cerințele idealului sunt în contradicție cu aspirațiile generale ale societății sau depășesc posibilitățile de realizare ale educației, atunci acel ideal are un caracter utopic, iar dacă cerințele și exigențele sale se află sub acest nivel, idealul încetează de a exercita un rol stimulator asupra educației. Valoarea pedagogică a oricărui ideal educativ depinde de echilibrul pe care reușește să-l stabilească între realitate și posibilitate;
- *din perspectivă teleologică*, idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social, care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung, și idealul psihologic, care vizează tipul de calitate superioară a

personalității umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung;

- *din perspectivă axiologică*, idealul pedagogic reprezintă un reper managerial prioritar, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activității de educație la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ.

Evoluția idealului pedagogic din punct de vedere istoric:

- în Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltării armonioase (kalokagathia), a celui om în care se îmbină frumusețea fizică cu trăsăturile moral-intelectuale ale personalității lui;
- în Sparta, idealul educativ era dominat de spiritul militar;
- Evului Mediu îi este propriu idealul cavaleresc și idealul religios;
- Renașterea a avut un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea și înflorirea personalității umane (se insistă astfel pe cunoașterea individualității umane, a libertății și demnității sale);
- epoca luminilor întregeste idealul educațional impunând încrederea neștrămutată în puterea rațiunii umane, ca instrument de stăpânire a naturii.
- introducerea și extinderea mașinismului, concomitent cu adâncirea diviziunii sociale a muncii, au impus o altă viziune asupra educației, concretizată într-un alt mod de a concepe idealul educațional. Idealul urmează să condenseze într-un tot unitar toate acele calități intelectuale, fizice și morale de care trebuie să dispună oamenii așa cum „societatea îi vrea” (E. Durkheim).

Idealul educațional din societatea noastră:

- *presupune formarea unei personalități integral - vocaționale și creatoare*, capabilă să exercite și să inițieze roluri sociale în concordanță cu propriile aspirații și cu cerințele sociale;
- *implică două laturi complementare, una antropologică și cealaltă acțională*. Prima se referă la desăvârșirea interioară a personalității, la dezvoltarea sa integral - vocațională prin asimilarea valorilor culturale fundamentale și stimularea pe această bază a calităților general-umane (aptitudini, atitudini, interese, motivații etc). Este latura care facilitează detașarea individualității umane și contribuie la accentuarea “personalizării” sale. Cealaltă latură, acțională, vizează implicarea și exercitarea unei profesii în mod creator și cu un randament sporit (omul societății din zilele noastre trebuie să fie un om de acțiune, implicat prin tot ceea ce face în procesul devenirii sociale) (I. Nicola);
- dezvoltarea personalității umane, a diverselor trăsături, în special, este rezultatul întrepătrunderii dintre factorii ereditari (dispoziții

interne) și cei externi (mediul și educația). Idealul educațional, prin conținutul său proiectiv, realizează joncțiunea dintre acești factori, anticipând finalitatea generală a educației.

❖ *Scopul*

Definiție:

- este un obiectiv fundamental, cu grade diferite de generalizare, care desemnează schimbări observabile și măsurabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ;
- realizează, ca finalitate, acordul între ideal și obiectivele sale, este adecvat acțiunilor didactice, precizează secvențe-dimensiuni ale personalității, devine relativ în raport cu diversitatea situațiilor educative;
- elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care conturează, într-o anumită etapă istorică, liniile generale de proiectare și realizare a politicii educației, valabile la nivel de sistem pe termen mediu și lung.

Scopurile acțiunii instructiv-educative pun în evidență:

- orientările strategice ale procesului de învățământ, prin realizarea finalităților educative, pe nivele de formare, școlarizare sub forma unor rezultate așteptate de ideal;
- deciziile luate pentru realizarea idealului, prin curricula școlară;
- arată direcția acțiunii, strategia generală, proiectarea acțiunilor;
- față de ideal, stabilesc intenții, aspirații pe termen mediu, cu un grad de generalitate, în acțiuni determinate, anticipând etape și operații, echilibrând aspectele informative-educative ale procesului de învățământ;
- modul de planificare, organizarea instrucției și educației școlare cu precizarea rezultatelor pe etape (cicluri școlare), cu prevederea conținuturilor, cu indicarea resurselor necesare;

Trăsături esențiale:

- caracterul de acțiune, deoarece vizează direcțiile principale de acțiune socială, care susțin politica, planificarea educației, a învățământului, elaborarea curriculumului;
- caracterul strategic pentru că vizează liniile generale de inovație pedagogică (didactică), pe termen lung și mediu, care susțin funcțional sistemul de învățământ;
- caracterul tactic, prin precizarea criteriilor de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului, care susțin proiectarea planurilor de învățământ, a întregului curriculum;
- observarea, analiza, prevedea condițiilor disponibile;
- sugerarea ordinii succesiunii adecvate a folosirii mijloacelor;

- alegerea alternativelor, stabilirea unor norme, reglementări;
- mobilizarea capacităților proprii, raționale, intenționale, în planuri de acțiune, prevenirea piedicilor, prevederea consecințelor;
- depășirea condițiilor existente, învingerea dificultăților;
- stabilirea de variante acționale pentru asigurarea flexibilității modificării pe parcursul acțiunii;
- precizarea obiectivelor în care se finalizează acțiunile, ca mijloc de orientare concretă a activității;
- adaptarea la posibilitățile elevului, cu eliminarea caracterului abstract, uniform, cu neglijarea capacităților individuale.

Documente legislative din care se desprind scopurile educației:

- Scopurile pedagogice ale sistemului de învățământ pot fi deduse din Articolul 4 (paragraful 1) din Legea Învățământului, votată de Parlamentul României în 1995, care evidențiază faptul că idealul “personalității autonome și creative” implică:
 - însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
 - dobândirea capacităților cognitive, abilităților practice, atitudinilor motivaționale și caracteriale, necesare în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic și fizic;
 - asimilarea strategiilor de învățare necesare (auto)instrucției permanente;
 - formarea conștiinței morale în spiritul respectării depline a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
 - profesionalizarea tinerei generații la nivelul cerințelor societății moderne informatizate (vezi Legea nr. 85).
- ❖ *Obiectivele procesului de învățământ, ale curriculumului precizat*

Definiție:

- continuă drumul de concretizare, detaliere, specificare a scopurilor în plan acțional bine delimitat, pe termene variate (școlaritate, ciclu curricular, an școlar, predarea-învățarea unei discipline, a unei teme, capitol, lecții, secvențe);
- obiectivele didactice sunt enunțuri care dau expresie intenției de a determina o schimbare în personalitatea elevului ca urmare a implicării sale în activitatea de predare și învățare (M. Ionescu);
- obiectivul desemnează schimbări generale sau particulare proiectate în mod intenționat, observabile și măsurabile și are grade diferite de generalitate;
- obiectivul educațional este ipostaza cea mai concretă a finalităților și indică tipul de schimbări pe care procesul de învățământ îl așteaptă și îl realizează. El se referă la achiziții de încorporat, redate în termeni

de comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Spre deosebire de scop, care vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele se deduc din scopuri, iar acestea din ideal (C. Cucuș).

Ca trăsături generale obiectivele indică:

- intenții care anticipă o modificare la nivelul personalității;
- rezultate concrete pe care să le dovedească elevii în urma aplicării curriculumului în funcție de care profesorul urmărește realizarea scopurilor în continuare, asigură succesiunea obiectivelor specifice aferente scopurilor, adaptează acțiunile;
- relația cu celelalte elemente ale procesului de învățământ de care depinde realizarea lor: prelucrarea conținutului, alegerea metodelor, a mijloacelor, formelor de organizare, a variantei optime de proiectare, de dirijare a elevilor, stabilirea formelor de evaluare;
- modul de raționalizare a acțiunilor instructiv-educative în jurul scopurilor derivate, ordonate, organizate, echilibrate;
- modul de reglare a acțiunilor pe măsura constatării realizării obiectivelor, a ceea ce s-a așteptat, putând conduce chiar la reformularea scopurilor, obiectivelor după evaluarea posibilității reale de rezolvare a lor;
- modul de concretizare în sarcini de lucru pentru elevi, la variate nivele de dificultate (E. Joița).

Funcții pe care le îndeplinesc obiectivele:

- *funcția de orientare valorică a procesului didactic*, demonstrează că formularea unui obiectiv nu constituie un simplu exercițiu/demers didactic în măsură să asigure creșterea gradului de organizare a predării și învățării, ci în același timp constituie “o opțiune și o aspirație” care se subordonează unor valori referitoare la formarea personalității elevului. Dimensiunea valorică rezultă din concepția despre cunoaștere, societate și om. (Promovarea unor valori ca spiritul investigativ, imaginația creatoare, gândirea abstractă presupune formularea unor obiective care să pretindă nu doar achiziție de informații și reproducerea acestora, ci, cu deosebire, analize, sinteze, generalizări, experimentări);
- *funcția de reglare a procesului de învățământ* face ca orice activitate instructiv-educativă în fiecare din fazele ei, de prospectare, proiectare și desfășurare, să înceapă cu formularea obiectivelor. Modificarea unui obiectiv determină schimbări în toate componentele, verigile, câmpului său de acțiune. De asemenea, abandonarea sau nerealizarea obiectivului propus, presupune analiza retrospectivă a modului de desfășurare-realizare a muncii instructiv-educative, pentru a face

modificările care se impun, respectiv pentru a regla activitatea didactică asigurându-i eficiența;

- *funcția de anticipare a rezultatelor școlare* se referă la faptul că în conținutul obiectivelor indiferent de gradul lor de generalitate, se prefigurează rezultatul așteptat la finele secvențelor de instruire. Evitând formulările abstracte, generale, ambigue, ca de exemplu: “transmiterea de noi cunoștințe”, “dezvoltarea gândirii”, “formarea trăsăturilor de personalitate” etc., obiectivele se formulează în așa fel încât ele să indice în termeni concreți cunoștințele, nivelul de dezvoltare afectivă pe care dorim să le constatăm la elevi. Numai în acest fel obiectivele anticipă rezultatele școlare și mobilizează eforturile cadrului didactic și ale elevilor într-un sens clar, bine definit și în mod eficient;
- *funcția evaluativă* se referă la faptul că verificarea, evaluarea și notarea randamentului muncii elevului presupun utilizarea unor criterii între care obiectivele sunt cele mai importante.

Structura obiectivelor pedagogice:

- este evidentă la nivelul activității concrete de predare – învățare - evaluare;
- implică o structură ierarhică care include trei trepte de organizare, specifice finalităților educaționale microstructurale:
 - *obiectivele generale* ale procesului de învățământ vizează „scopurile” sau „țelurile” care orientează activitatea tuturor cadrelor didactice pe toată perioada școlarității, integrând diferite produse parțiale sau specifice realizate în timp și spațiu, la nivelul instruirii formale, nonformale și informale;
 - *obiectivele de generalitate medie* vizează „scopurile” sau „țelurile” unor niveluri, forme, discipline specifice de instruire care pot fi „semioperaționalizate” prin acțiuni ale tuturor cadrelor didactice din domeniul respectiv, care angajează:
 - ❑ anumite părți ale materiei de învățat: capitole, subcapitole;
 - ❑ anumite posibilități de evaluare sumativă-cumulativă a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor asimilate la diferite intervale de timp.
 - *obiectivele operaționale* vizează „țelurile” sau „țintele” concrete ale fiecărei activități didactice realizate de elevi sub conducerea managerială a cadrului didactic, pe secvențe de timp exacte care valorifică resursele interne și externe ale învățării disponibile în situația respectivă.

❖ *Sarcina didactică*

Definiție:

- reprezintă un volum de cunoștințe, capacități care urmează a fi dobândite de elevi conform obiectivelor pedagogice specifice și concrete;
- pentru cadrul didactic reprezintă un set de obligații de predare, incluse într-un plan de activitate pentru atingerea unor obiective;
- pentru elev reprezintă un prilej de a dovedi posibilitățile de învățare (S. Cristea).

❖ *Profilul de formare (educațional)*

Definiție:

- reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național pentru că descrie așteptările față de absolvenți și caracteristicile elevilor;
- este o schiță, un model de atins, pe care cadrele didactice îl concretizează, îl practică în cunoștințe, capacități, competențe, atitudini.

Absolvenții învățământului obligatoriu ar trebui:

- să demonstreze gândire creativă prin formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică prin ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare a problemelor etc;
- să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale prin utilizarea deprinderilor de comunicare variată etc;
- să demonstreze capacitatea de adaptare la situații diferite;
- să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență (C. Cucuș).

2. TAXONOMIA FINALITĂȚILOR. CRITERII ȘI SISTEME DE REFERINȚĂ ÎN CLASIFICARE: MACRO-MICRO); GRAD DE GENERALITATE; CONȚINUT PSIHOLÓGIC; COMPETENȚE GENERALE ȘI SPECIFICE; TEMPORALITATE; MĂSURABILITATE

❖ *Conceptul de taxonomie didactică*

Etimologie și istoric:

- etimologia termenului „taxonomie” se află în grecescul „taxis”= așezare, ordonare, aranjare și „nomos”= lege;
- conceptul de taxonomie didactică a fost introdus și dezvoltat de Școala din Chicago, care sub conducerea lui B. S. Bloom, și-a propus să contureze dimensiunile acțiunii instructive pe baza obiectivelor didactice, aceasta permițând modelarea și prelucrarea automatizată a datelor caracteristice procesului de învățământ.

Definiție:

- în teoria și practica instruirii s-a impus termenul de “taxonomie didactică”, ce reprezintă știința clasificării metodelor didactice, a principiilor învățământului, a formelor de organizare a activităților instructiv-educative, a mijloacelor de instruire etc.
- ❖ *Clasificarea obiectivelor și a nivelelor de analiză ale acestora:*

Criterii de clasificare:

- *Criteriul macro-microsistem:* finalitățile de sistem și de proces de învățământ sunt obiectivele fundamentale sau scopurile sistemului (exemplu: pregătirea temeinică științifică, tehnică și tehnologică a elevilor; calificarea în profiluri largi etc.);
- *Criteriul – grad de generalitate* reflectă toate dimensiunile procesului de învățământ, angajate în plan funcțional – structural - operațional.
- ❖ *Criteriul grad de generalitate*

Obiectivele pedagogice generale:

- sunt valabile pe verticala și orizontala procesului de învățământ;
- reflectă dimensiunea funcțională a procesului de învățământ, situată la linia de intersecție cu finalitățile macrostructurale ale sistemului de educație;
- vizează criteriile de elaborare a planului de învățământ, validate la nivel de politică a educației în funcție de capacitatea acestora de:
 - a răspunde nevoilor reale de formare-dezvoltare a unui anumit tip de personalitate, valabil la scara întregii societăți;
 - a îndruma acțiunile viitoare de programare și operaționalizare a conținutului instruirii în cadrul programelor și manualelor școlare;
 - a indica rezultatele care trebuie obținute prin activitățile școlare;
 - a orienta selecția conținuturilor, activitățile de învățare și exigențele pedagogice ale curriculum-ului (Curriculum școlar, Ghid metodologic).
- *Modele reprezentative care specifică domeniile schimbărilor didactice / educaționale:*
 - *modelul morfologic* care are la bază o concepție psihologică despre inteligență-înțeleasă ca structură de operații mintale implicate în rezolvarea de probleme și obținerea de performanțe. Dacă au fost stabilite operațiile mintale specifice inteligenței, acestea pot fi luate ca referință în formularea obiectivelor generale, fără a respecta o ordine ierarhică. Ponderea importantă cade pe combinarea diferitelor operații și a obiectivelor care le corespund pentru a avansa în dezvoltarea inteligenței;
 - *modelul clasificării ierarhice* (elaborat de de B. S. Bloom) are două dimensiuni: una de conținut (se bazează pe distincția dintre componentele cognitive, afective și psihomotorii ale activității psihice

implicate în învățare; în același timp se au în vedere diferențele dintre conținuturile învățării: cognitive-care urmăresc în special producerea cunoașterii științifice; afective-care vizează asimilarea și practicarea de atitudini, norme, valori; psiho - motorii - care se referă la formarea unor deprinderi necesare înfăptuirii unei activități psiho - motorii), iar cea de-a doua dimensiune face o diferențiere și o ordonare a proceselor psihice implicate în învățare în funcție de gradul lor de complexitate (pentru fiecare domeniu de conținut – cognitiv, afectiv, psihomotor - se delimitează în mod progresiv operații cu grade diferite de complexitate și de accesibilitate pentru cei implicați în actul învățării).

Obiectivele pedagogice specifice:

- sunt valabile pe niveluri, trepte, discipline, forme de învățământ și de instruire;
 - reflectă dimensiunea structurală a procesului de învățământ, care vizează resursele de conținut plasate intermediar între criteriile stabilite la nivel de politică a educației și cerințele de proiectare didactică eficientă orientate în direcția activității de predare-învățare-evaluare;
 - acționează la nivelul a trei coordonate principale angajate în activitatea de proiectare a procesului de învățământ:
- *coordonata transversală*, care vizează dimensiunile educației:
- ☐ obiective pedagogice specifice educației intelectuale;
 - ☐ obiective pedagogice specifice educației morale;
 - ☐ obiective pedagogice specifice educației tehnologice;
 - ☐ obiective pedagogice specifice educației estetice;
 - ☐ obiective pedagogice specifice educației fizice.
- *coordonata verticală*, care vizează treptele de învățământ:
- ☐ obiectivul pedagogic specific învățământului preșcolar;
 - ☐ obiectivul pedagogic specific învățământului primar;
 - ☐ obiectivul pedagogic specific învățământului secundar inferior;
 - ☐ obiectivul pedagogic specific învățământului secundar superior (liceal, profesional);
 - ☐ obiectivul pedagogic specific învățământului superior (scurt, lung, postuniversitar).
- *coordonata orizontală*, care vizează obiectivele pedagogice specifice ale fiecărei discipline de învățământ sau grupe de discipline proiectate intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar;
- Cele trei coordonate prezentate anterior pot fi combinate și recombinate la nivelul planului de învățământ, în funcție de structura acestuia și de criteriile care stau la baza elaborării acestuia. Valorificarea lor deplină presupune instituționalizarea obiectivelor

pedagogice specifice la nivelul unor programe de instruire formală și nonformală, deschise educației permanente și autoeducației. (S. Cristea).

Obiectivele-cadru:

- sunt concepute pentru arii curriculare și discipline de studiu;
- aceste obiective au un grad ridicat de generalizare și de complexitate;
- se referă la formarea de capacități intelectuale, de deprinderi, abilități și aptitudini specifice disciplinei respective și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referință:

- specifică rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe, de la un an de studiu la altul;
- se fixează la fiecare an de studiu în parte, urmărindu-se atingerea obiectivelor – cadru.
- obiectivele-cadru și cele de referință sunt însoțite în programele școlare de activități de învățare (sarcini), de conținuturile prin care se realizează și de standardele curriculare de performanță.

Obiectivele operaționale (sau performative):

- *Caracteristici:*
 - sunt înfăptuite pe termen scurt, în cadrul lecțiilor și a altor activități instructiv – educative; trebuie să se regăsească în sarcini de lucru, în acțiuni ale elevilor efectuate simultan sau succesiv cu ale cadrului didactic, iar nu în relatarea conținutului de predat sau în răspunsurile elevilor așteptate de institutoarea (E. Joița);
 - sunt valabile la nivelul activității efective de predare-învățare-evaluare, realizată în diferite forme de organizare didactică;
 - reprezintă dimensiunea operațională a procesului de învățământ care proiectează acțiunile pe care elevul trebuie să le realizeze sub conducerea cadrului didactic în timpul lecției;
 - proiectează, la nivel operațional, comportamentul de răspuns, al elevilor, la sarcinile didactice comunicate la începutul lecției sau a altor activități instructiv-educative. Acest comportament de răspuns trebuie să fie observabil și evaluabil, din punct de vedere pedagogic, la diferite intervale de timp care acoperă una sau mai multe secvențe de instruire proiectate și realizate pe parcursul activității didactice respective.
- *Elaborarea obiectivelor pedagogice concrete:*
 - presupune activarea unor strategii de operaționalizare a finalităților microstructurale;

- în realizarea strategiei de operaționalizare sunt implicate două operații pedagogice complementare:
 - operația pedagogică de deducere obiectivelor concrete din obiectivele specifice și din obiectivele generale incluse în documentele oficiale de proiectare a instruirii (programe școlare, plan de învățământ etc.);
 - operația pedagogică de traducere efectivă a obiectivelor respective “în planul acțiunii și al aplicației directe” ca sarcini de învățare;
- în strategia elaborării obiectivelor se pornește de la cele generale, iar pentru realizarea lor, se pornește de la cele operaționale.
- ❖ *Criteriul – conținut psihologic*
 - Pornind de la posibilitatea diferențierii unor categorii comportamentale s-au delimitat trei grupe de obiective:

Obiective cognitive:

- precizează ce cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități să-și însușească elevul;

Obiectivele afective:

- vizează formarea de interese, atitudini, convingeri, sentimente.

Obiective psiho - motorii:

- desemnează comportamentele fizice (dexteritate manuală, rapiditatea mișcărilor).

❖ *Criteriul – tipul de comportament așteptat*

- angajează două “criterii de referință”: competența proiectată și realizată; performanța proiectată și realizată.

Obiectivele pedagogice de competență:

- oferă instrumentele metodologice necesare pentru analiza „scopurilor” activității didactice, care concentrează obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, operaționalizate la nivelul unui capitol, grup de lecții. Aceste instrumente metodologice nu sunt activate însă pentru formularea directă, imediată a obiectivelor; ele includ un „îndemn” care are menirea de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întărite (E.Dimitriu);
- taxonomia elaborată de B. Bloom în anul 1956, poate fi interpretată ca un model al obiectivelor pedagogice de competență, care vizează următoarele domenii ierarhice ale cunoașterii: cunoașterea simplă – înțelegerea – aplicarea – analiza – sinteza – evaluarea critică;
- această taxonomie a fost completată de alți autori, care au stabilit obiective de competență pentru domeniul:
 - afectiv (Krathwohl): receptare – reacție – valorizare – organizare – caracterizare;
 - psihomotor (Simpson): percepere – dispoziție – reacție dirijată – automatism – reacție complexă.

Competențele

Definiție:

- competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, cu ajutorul cărora elevii pot rezolva diferite probleme dintr-un domeniu;
- proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații/contexte noi și dinamice.

Tipuri de competențe:

- competențele pot fi generale (se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui ciclu de învățământ; au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului);
- specifice (se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar; sunt derivate din competențele generale, fiind etape în rezolvarea acestora; acestora li se asociază prin programă unități de conținut).

Demersul de stabilire a competențelor:

- s-a considerat că soluția se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studiu. Dacă primele două aspecte sunt relativ ușor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări: nu este vorba de a dobândi acele cunoștințe de care dispune expertul, ci de a utiliza și mobiliza, în contexte adaptate vârstei și nivelului de informații ale acestuia, abilități similare specialistului și nu de a acumula insule de informații din cadrul domeniului;
- pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a etapelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele șase etape vizând structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Categoriile de competențe sunt organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operații mentale:

- *Receptarea*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - identificarea de termeni, relații, procese;
 - observarea unor fenomene, procese;
 - perceperea unor relații, conexiuni;
 - nominalizarea unor concepte;

- culegerea de date din surse variate;
- definirea unor concepte.
- *Prelucrarea primară* (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - sortare-discriminare;
 - compararea unor date, stabilirea unor relații;
 - calcularea unor rezultate parțiale;
 - clasificări de date;
 - reprezentarea unor date;
 - investigare, descoperire, explorare;
 - experimentare.
- *Algoritmizarea*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - reducerea la o schemă sau model;
 - anticiparea unor rezultate;
 - reprezentarea datelor;
 - rezolvare de probleme prin algoritmizare.
- *Exprimarea*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - descrierea unor stări, fenomene, procese;
 - generarea de idei;
 - argumentarea unor enunțuri;
 - demonstrarea.
- *Prelucrarea secundară a datelor* (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - compararea unor rezultate, concluzii;
 - calcularea, evaluarea unor rezultate;
 - interpretarea rezultatelor;
 - analiza de situații;
 - elaborare de strategii;
 - relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.
- *Transferul*, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:
 - aplicarea în alte domenii;
 - generalizarea și particularizarea;
 - integrarea unor domenii;
 - verificarea unor rezultate;
 - optimizarea unor rezultate;
 - realizarea de conexiuni între rezultate;
 - adaptarea și adecvarea la context.

Comportamentele de competență, concepute pe diferite grade de complexitate, marchează deciziile manageriale necesare la nivelul proiectării programelor școlare care vizează capacități de învățare eficientă, confirmate prin atingerea unor performanțe, individuale și sociale, concrete, evaluabile și perfectibile în timp și spațiu.

Obiectivele pedagogice de performanță:

- sunt raportate direct la conținuturile instruirii proiectate la nivelul programelor școlare.
- ❖ *Criteriul – durata de realizare*, pe baza căruia distingem obiective:
 - pe termen lung;
 - pe termen mediu;
 - pe termen scurt.

3. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE. CONCEPT, MODEL, RELEVANȚĂ PRACTICĂ, LIMITE, APLICAȚII

Conceptul de operaționalizare:

- în domeniul științelor educației, operaționalizarea reprezintă activitatea de transpunere a scopurilor procesului de învățământ în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive și/sau psihomotorii observabile și măsurabile (M. Ionescu);
- presupune și un aspect tehnic, și anume enunțarea obiectivelor sub forma comportamentelor observabile, măsurabile, cu ajutorul verbelor de acțiune. Prin operaționalizare se precizează ceea ce urmează să facă elevul, respectiv performanța/competența pe care trebuie să o dovedească, adică de care să fie capabil la finele unei secvențe de instruire;
- includerea într-un proiect de activitate didactică a unor obiective operaționale, impune cadrului didactic să gândească și să proiecteze riguros situațiile, condițiile de exersare și manifestare a comportamentelor prefigurate prin operaționalizarea obiectivelor.
- ❖ *Criterii de operaționalizare a obiectivelor:*

Concretizarea

- pretinde ca orice obiectiv să se refere la activitatea elevului (învățarea) și nu la cea a cadrului didactic;
- obiectivele concrete vizează acțiuni, operații, observații ușor de constatat, precizând și rezultatele așteptate la sfârșitul fiecărei secvențe de instruire;

- verbele, „cuvintele-acțiuni”, să fie în așa fel alese încât să vizeze acțiuni, fapte observabile și nu procese psihice care nu pot fi observate și evaluate precis. Sunt autori care au elaborat listinguri de “cuvinte-acțiuni” . Vom oferi ca exemplu ”cuvintele-acțiuni” corespunzătoare obiectivelor cognitive din taxonomia lui Bloom:
- receptarea: a recunoaște, a defini, a identifica, a distinge, a dobândi;
- aprofundarea (înțelegerea): a redefini, a reformula, a reorganiza, a stabili; a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a interpreta, a demonstra, a explica, a prevedea, a alege, a clasifica;
- aplicarea: a folosi, a generaliza, a aplica, a transfera, a completa, a extrapola;
- căutarea, analiza: a distinge, a identifica, a deduce, a recunoaște, a compara, a discrimina, a analiza;
- crearea, elaborarea, sinteza: a scrie, a relata, a crea, a produce, a modifica, a planifica, a dezvolta, a formula, a combina, a proiecta;
- evaluarea: a estima, a valida, a judeca, a standardiza, a argumenta.

Operaționalizarea:

- presupune și precizarea condițiilor didactice / psiho - pedagogice în care elevii se vor exersa și vor dovedi schimbarea calitativă și cantitativă dorită;
- condițiile vizează atât procesul învățării realizat prin atingerea obiectivelor operaționale, cât și modurile de verificare și evaluare a performanțelor.

Evaluarea:

- criteriile, tipurile și modalitățile de apreciere a rezultatelor.

Optimalitatea:

- este impusă de exigențele învățământului diferențiat și de strategia învățării depline.

Proiectarea obiectivelor în funcție de mai multe nivele de performanță :

- minimale, medii și maxime.
- ❖ *Dificultăți sau greșeli în formularea obiectivelor:*
- Confundarea obiectivelor cu programa, respectiv cu temele care trebuie însușite;
- Confundarea obiectivului cu ceea ce cadrul didactic are în intenție să facă;
- Includerea a mai mult decât un obiectiv în formularea rezultatului unei învățări;
- Formularea obiectivelor în termeni de proces, adică ce să facă elevii ca să ajungă la un rezultat, în loc de formularea în termeni de produs : ce trebuie să demonstreze că știe să facă.
- ❖ *Cadrul didactic va avea în vedere :*

- *obiectivele operaționale reprezintă axul principal al unei lecții :*
 - reprezintă ideea centrală, căreia i se subordonează celelalte idei, respectiv întregul conținut al lecției;
 - asigură orientarea lecției în ceea ce privește legătura dintre asimilarea informației și dezvoltarea psihică a elevilor.
- operaționalizarea obiectivelor presupune stabilirea comportamentului, specificarea condițiilor didactice și criteriul de evaluare;
- cadrul didactic se va familiariza cu stilul de exprimare în cuvintele elevilor, precum și cu deprinderea de a corecta, pe parcursul formării unor capacități, deviațiile și eventualele neîmpliniri educative;
- un obiectiv operațional capătă funcționalitate prin intermediul unui conținut al activității didactice și prin intermediul unei strategii didactice a unei situații de învățare (A. Ilica).

❖ *Exemple de obiective operaționale:*

Iată câteva obiective operaționale, pe care cadrul didactic le poate avea drept repere orientative în formularea propriilor obiective, în funcție de specificul clasei, a condițiilor de realizare și a nivelului de performanță pe care îl vizează, pentru obiectul limba română:

Perioada abecedară :

- să adopte o poziție corectă și convenabilă pentru scris;
- să mânuiască fără crispă instrumentele de scris;
- să reproducă modele, forme, elemente grafice propuse;
- să recunoască și să compare diferite semne grafice;
- să execute cu fir continuu semne grafice date;
- să se orienteze în spațiul grafic al caietului.

Pentru perioada abecedară și postabecedară în care elevii învață literele, legarea lor în cuvinte, a cuvintelor în propoziții și a propozițiilor în texte, elevii vor fi capabili:

- să scrie corect litere, cuvinte, propoziții;
- să distingă și să reprezinte grafic sunete compuse;
- să scrie literele alfabetului;
- să scrie corect, lizibil, estetic în ritm propriu fragmente de 8 – 10 rânduri.

□ *Elementele grafice pregătitoare pentru scriere sunt:*

- bastonate pe unul și două spații;
- bastonate cu cârligul în jos;
- bastonate cu cârligul în sus;
- zala;
- cârligul;
- ovalul;
- trăsături buclate suprarând și subrând;

- trăsături șerpuite cu noduleț;
- trăsături arcuite cu noduleț.

Pentru învățarea citirii, în perioada abecedară se vor folosi obiective operaționale de forma:

- să recunoască litera nou predată;
- să numească literele învățate anterior;
- să citească silabe din două – trei litere (să despartă corect în silabe un cuvânt);
- să compună silabe/cuvinte cu ajutorul alfabetului decupat;
- să citească corect cuvinte, propoziții, scurte texte;
- să completeze cuvinte din care lipsesc silabe;
- să folosească intonația potrivită pentru citirea propozițiilor în funcție de semnele de punctuație;
- să ordoneze în propoziții corecte, cuvinte amestecate;
- să recunoască alineatele dintr-un text;
- să răspundă corect la întrebările referitoare la conținutul lecției;
- să coreleze titlul textului cu imaginea ce însoțește lecția;
- să selecteze propoziții din text conform unor cerințe impuse etc. ;
- să recite poezii.

În ceea ce privește comunicarea orală, obiectivele operaționale vor urmări ca elevii:

- să întrețină conversații pe diferite teme legate de familie, colectivul clasei, școală, diferite evenimente, natură etc. (deci să știe să întrebe și să răspundă la întrebări);
- să povestească diferite întâmplări;
- să improvizeze un dialog/o descriere pe o temă dată;
- să interpreteze diferite roluri ale unor personaje;
- să-și exprime opinia față de întâmplări petrecute în preajma sa;
- să redea unele caracteristici ale unor viețuitoare, obiecte din natură etc.

OLARIU DACIANA, *institutor,*
Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad
STANCU ALINA, *institutor,* Școala Generală Nr. 2 Arad

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, *Finalitățile educației (în Pedagogie)*, vol. I, Editura Hardiscom, Pitești, 1996.
2. Cristea, Sorin, *Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ (în Pedagogie)*, vol.II, Editura Hardiscom, Pitești, 1997.
3. Cucoș, Constantin, *Finalitățile educației (în Pedagogie)*, Editura Polirom, Iași, 1996.
4. Ilica, Anton, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Editura Multimedia, Arad, 1998.
5. Ionescu, Miron, *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj –Napoca, 2000.
6. Ionescu, Miron, Radu, Ion, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.
7. Joița, Elena, Ilie, Vasile, Vlad, M., Frăsineanu, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves.
8. Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003.

VI. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA ÎNVĂȚĂRII

7. *Conceptul de învățare școlară*
8. *Condițiile interne ale învățării școlare*
9. *Condiții externe ale învățării școlare*
10. *Interdependența dintre condițiile interne și externe ale învățării*
11. *Specificul învățării la școlarul mic*
12. *Specificul învățării la școlarul mijlociu*

1. CONCEPTUL DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ

Învățarea este o activitate fundamentală, alături de joc, muncă și creație, specifică fiecărei etape de vârstă, care se manifestă cu preponderență în mod organizat, programat, instituționalizat în perioada școlarității.

❖ *Învățarea*

Definiție:

- conceptul de învățare poate fi abordat, în sens larg, ca modalitate prin care organismele vii se adaptează la condițiile mediului. Astfel, modalitățile de reacție de care dispune încă de la naștere un organism se diversifică, devin mai numeroase și mai complexe și se stabilizează prin învățare;
- dacă definim învățarea ca fiind dobândirea de către un individ a unor achiziții, a unei experiențe în sfera comportamentală ca urmare a repetării situațiilor sau a exersării, este evident că ea reprezintă un fenomen universal, chiar și indivizii din lumea animală elaborând noi forme de comportare în procesul adaptării;
- din perspectivă pedagogică, ea este procesul de asimilare a cunoștințelor și formare a priceperilor și deprinderilor, precum și proiectarea și dezvoltarea unor funcții psihice, însușiri, trăsături, capacități de formare a personalității.

Note definitorii ale învățării:

- conduce la o modificare în cunoaștere, în conduită, în elaborarea unui nou comportament;
- este rezultat al unor experiențe individuale și al unui exercițiu;
- este finalizarea unei adaptări psihice și psihofiziologice;
- deși învățarea este condiționată de actele innăscute, de maturizare, de motivație, nu se confundă cu nici una dintre acestea, respectiv se face

distincție între psihismul senzorial, structura acestuia – reflexe, instincte, topisme – tendințe native, între tendințele de creștere și maturizare între obișnuință, între modificările conduitei ca efect al ingerării unor substanțe - drog, alcool, medicamente etc. și învățare;

- actul învățării atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare și organizare la om, întrucât în desfășurarea acesteia este implicat individul cu întregul sistem psihic: funcții, fenomene, capacități, precum și relațiile dintre acestea, atitudinile sale față de cunoaștere, față de viață, experiențele proprii, dar și cele imaginate, posibilitatea de a anticipa, de a inversa raportul între planurile gnoseologice;
- achiziționarea prin învățare a unei experiențe noi permite individului rezolvarea unor situații problematice și optimizarea raporturilor sale cu lumea;
- conținutul psihologic al învățării vizează modificarea structurii cognitive, a stărilor emoționale, a structurii motivaționale, a modelelor comportamentale sub influența condițiilor exterioare și a propriilor acțiuni, de aici evidențierea rolului transformator, modelator al învățării.

❖ *Învățarea școlară:*

Definiție:

- învățarea școlară angajează întreaga activitate psihică a individului, implică și determină restructurări ale funcțiilor, capacităților, atitudinilor și aptitudinilor acestuia, argument ce susține existența unei laturi informaționale și a unei laturi operaționale ale acestui proces complex. Este în același timp și un proces social și un proces individual;
- se desfășoară în cadre instituționalizate, pe baza unor programe școlare și planuri, având ca suport manualele școlare. Este organizată în mod sistematic, vizează obiective, implică proiectare și anticipare, dirijare, control, evaluare și decizie.

Învățarea școlară, ca proces social, presupune:

- acumularea de către elev (individ) a unei experiențe sociale (se învață prin efort individual, prin experiența proprie, din experiența altora, fixată în modele);
- un cadru social concret (școala ca instituție, organizarea în clase după anumite criterii, respectiv grup psihosocial educațional, cu toate implicațiile ce le integrează);
- finalitățile, respectiv scopurile și obiectivele, funcțiile derivă din nevoile sociale concrete;

- transmiterea și fixarea experienței se realizează prin actul comunicării, cu ajutorul limbajului, sub forma sistemelor conceptuale, a priceperilor și deprinderilor;
- contexte culturale și modele educaționale;
- elevul (individul) se integrează într-un colectiv, participă ca factor activ la dezvoltarea socială.

Ca proces individual, învățarea școlară constă în:

- asimilarea de către individ (elev) a unui sistem de cunoștințe, culturi, modele comportamentale, priceperi, deprinderi, pe care le va folosi ca instrument în activitate;
- deși este experiența socială generalizată, fiecare elev depune efort personal în organizarea, sistematizarea, restructurarea acesteia în propriul sistem conceptual-comportamental;
- raportarea subiectivă, individualizată de propriile aspirații, interese, expectanțe, tendințe, preocupări;
- conferirea unei valori, a unui statut elevului, individului uman în general.

Învățarea școlară se manifestă și este definită în triplă ipostază:

- ca proces:
 - învățarea școlară recomandă participarea activă a elevului la desfășurarea acestuia, construcție și reconstrucție, destructurare și restructurare, integrare și reintegrare a utilizării unor metode activ participative;
 - în raport cu gradul de complexitate al achizițiilor, învățarea se realizează printr-o succesiune de etape, de faze, care implică operații, acțiuni, stări, ce se finalizează în modificări în gradul de reflectare și raportare la realitatea elevului. Gradual, se trece de la imagine la noțiune, de la acțiune externă la acțiune interiorizată desfășurată în plan mintal, de la pseudoconcepte empirice la concepte științifice, de la impresii la emoții superioare, intelectuale, de la forme vechi de comportare la forme noi.
- ca produs:
 - învățarea ca produs, reprezintă un ansamblu de achiziții ce pot îmbrăca diferite forme-noțiuni, idei, norme, capacități de operare și progresare a informației, comportamente, atitudini, valori, priceperi, deprinderi, comportamente, convingeri etc.;
 - produsul se materializează atât sub aspect cantitativ cât și calitativ și este relativ stabil, de natură cognitivă, afectivă și acțională.
- ca funcție de mai mulți factori.

Caracteristicile învățării școlare sunt:

- se realizează în cadrul instituționalizat, implică norme, legi, regulament, etc.;
- este proces dirijat din exterior și tinde să devină un proces strict dirijat;
- este demers conștient;
- are un caracter secvențial;
- dispune de caracter gradual;
- proces social de relaționare pe verticală în special și pe orizontală;
- are un pronunțat caracter informativ-formativ.

Învățarea școlară se definește atât prin aceste caracteristici, dar și din perspectiva ei în procesul de învățământ, proces care rezultă din interacțiunea dintre instruire și învățare. Procesul de instruire presupune activitatea didactică de predare a profesorilor iar procesul de învățare are loc în cadrul activității de învățare a elevilor.

❖ *Mecanisme și procesualitate*

Prin învățare se realizează un circuit complex al informației de la receptare până la efectuare și invers prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea și conduita umană se modifică în procesul adaptării și echilibrării în relația cu mediul.

Principalele funcțiuni neuropsihice componente ale stării de învățare sunt:

- starea de veghe (care permite înțelegerea mesajelor lumii externe);
- starea de orientare - investigare (de atenție, orientată către obiectul învățării);
- starea afectogenă (valorizare afectivă a conținutului învățării în raport cu trebuințele subiectului).

Fazele procesului de învățare sunt:

- receptarea și înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție cerebrală;
- înțelegerea și generalizarea prin formarea de noțiuni și principii;
- fixarea în memorie, păstrarea în timp a cunoștințelor și stocarea informației;
- actualizarea prin reproducere a cunoștințelor și transferul acestora.

❖ *Forme, tipuri și niveluri de învățare*

Definirea tipurilor de învățare:

- prin tipuri de învățare sunt denumite diferitele niveluri adaptive, diferite modificări psihocomportamentale în funcție de experiențele individului, trăite, ce intervin în toate subsistemele ei componente.

Tipuri fundamentale de învățare:

- învățarea senzorio-motorie (se formează deprinderile de scris, mers, muzicale, sportive, tehnice, practice etc.);
- învățarea cognitivă-intelectuală (se însușesc noțiuni, ideile, principiile, teoriile, etc.);
- învățarea socio-afectivă (se formează motive, convingeri, atitudini, trăsături de personalitate etc.).

În cadrul acestor tipuri se pot contura mai multe subtipuri de învățare:

- *după conținut:*
 - învățarea participativă (învățăm să auzim, să vedem, etc.);
 - învățarea verbală (învățăm să vorbim);
 - învățarea conceptuală (învățăm idei, noțiuni, reguli);
 - învățarea motorie.
- *după modul de operare cu stimuli:*
 - învățarea prin diseminare;
 - învățarea prin asociere;
 - învățarea prin repetare prin transfer;
 - învățarea prin generalizare.
- *după modul de organizare a informației:*
 - învățarea algoritmică;
 - învățarea euristică;
 - învățarea programată;
 - învățarea creatoare.
- *după gradul de variație a subiectului în actul învățării:*
 - învățarea spontană;
 - învățarea neintenționată;
 - învățarea latentă;
 - învățarea neconștientizată imediat;
 - învățarea în stare de somn (hipnopedie);
 - învățare hipnotică;
 - învățare în stare de veghe.

Nivelurile învățării:

- *după condițiile de realizare:*
 - învățarea școlară;
 - învățarea didactică;
 - învățarea socială.
- *după natura experienței:*
 - învățarea din experiență proprie;
 - învățarea din experiența altora.
- *după scopul urmărit:*
 - învățarea formativă;

- învățarea informativă.
- *după mecanismele și operațiile neuropsihice implicate:*
- învățarea prin condiționare;
- învățarea prin imitație;
- învățarea prin încercare-eroare;
- învățarea prin anticipare și decizie inventivă;
- învățarea prin creație.

R. Gagné a conceput un model constituit din opt tipuri de învățare, în funcție de criteriul cantității și calității achizițiilor în sfera comportamentală, achizițiile fiind realizate de la simplu la complex, de la automatisme la concepte:

- învățare de semnale, caracteristică formării reflexelor condiționate;
- învățare prin legături, lanț de asociații repetate în timp, al căror efect este formarea stereotipurilor dinamice, specifică dependențelor;
- învățarea în lanț, presupune legarea unei succesiuni de relații de tipul S-R într-un comportament unic;
- învățarea de asociații verbale, asocierea unor lanțuri de silabe și cuvinte;
- învățarea prin discriminare - reducerea sau împiedicarea unor stimuli de altă natură decât cei care compun sarcina de învățare;
- învățarea de concepte - stă la baza formării noțiunilor;
- învățarea de reguli;
- învățarea prin rezolvarea de probleme;

❖ *Teoriile învățării*

Cercetarea psihologică evidențiază conturarea mai multor modele de interpretare:

Modelul asociaționist și al condiționării clasice:

- Teoria condiționării clasice (I. P. Pavlov, N. Miller);
- Teoria condiționării prin contigenitate (E. Guthrie).

Modelul behaviorist (asociaționist comportamentist):

- Teoria conexionistă (E. L. Thorndike);
- Teoria condiționării operante (S. Skinner);
- Teoria behaviorismului intențional <ășteptării> (Tolman);
- Teoria meditației (C. Osgood);
- Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului (C. Hull);
- Teoria revizionistă a celor doi factori (O. H. Mowrer).

Modelul gestaltist:

- Teoria legilor (principiilor) organizării învățării (W. Köhler);
- Teoria câmpului (L. Lewin).

Modelul funcționist - pragmatist (nu sunt teorii dezvoltate, coerente și sistematice):

- Teoria experimentalistă (R. Woodworth, E. Robinson);
- Teoria echilibrului funcțional de învățare (E. Claparède).

Modelul matematic, informațional și cibernetic:

- Teoria matematică a învățării (F. Mostler);
- Teoria eșalonării stimulului (W. Estes);
- Teoria modelelor de tip Markov (Onicescu, Teodorescu);
- Teorii sistematice, algoritmice și informaționale (Stelson).

Modelul psihosocial:

- Teoria învățării prin imitație (N. Miller);
- Teoria proceselor imediate ale imitației (A. Bandura);
- Teoria comportamentelor interpersonale (R. Bales);
- Teoria resocializării prin muncă și instruire a comportamentelor deviate (A. Makarenko).

Modelul operațional și dinamic:

- Teoria formării mentale (P. Galperin);
- Teoria psihogenezei operațiilor mentale (J. Piaget);
- Teoria anticipării operaționale (P. Popescu).

Modelul cognitivist:

- Teoria structurală, genetic-cognitivă (G. Bruner);
- Teoria organizatorilor învățării verbale cognitive (Robinson);
- Teoria învățării cumulativ ierarhice (R. Gagné).

Modelul integrativ:

- Teoria holodinamică (R. Titone);
- Teoria învățării depline (J. Carroll).

Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale - J. Piaget ia în considerare:

- raportul învățare - dezvoltare: învățarea este subordonată dezvoltării în timp ce aceasta înglobează dezvoltarea;
- echilibrul acomodare-asimilare.

Asimilarea constă în modificările impuse de organism obiectelor lumii înconjurătoare, acțiunea transformatoare exercitată de subiect asupra obiectului, pe baza experienței cognitive și operaționale anterioare, pe când *acomodarea* se referă la modificarea conduitei individului în raport cu specificul și caracteristicile obiectului la restructurarea, reorganizarea vechilor scheme în raport cu cele noi. Echilibrul între acomodare și asimilare reprezintă adaptarea, care este mijlocită de învățare.

- *Consecințele educaționale:*

➤ organizarea planului de învățământ astfel încât să asigure transformări structurale progresive;

- precizarea naturii proceselor de achiziție prin care copilul asimilează;
- precizarea condițiilor cele mai favorabile proceselor formative;
- Organizarea socială a activităților școlare.

Teoria genetic - cognitivă și structurală - J. S. Bruner:

Bruner afirmă că omul nu se poate bizui pe un proces întâmplător de învățare, el trebuie dirijat și implicat să participe activ și conștient, stimulat independent să „descopere”, să controleze prin strategii sistematice de comportament mediul său și cel înconjurător. Ambianța culturală, societatea îi oferă omului mijloace de acțiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare și de comunicare.

- *J. Bruner formulează următoarele principii:*
 - dezvoltarea înseamnă desprinderea răspunsului de natura imediată a stimulului, datorită unor „proces mediatore”;
 - dezvoltarea este determinată de interiorizarea evenimentelor într-un „sistem de stocare”;
 - dezvoltarea intelectuală implică capacitatea individului de a conștientiza acțiuni efectuate, de a-și autoexplica, de a trece de la comportamentul simplu la cel logic;
 - dezvoltarea intelectuală presupune interacțiunea între îndrumător și cel care învață;
 - dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creșterea capacității de a opera simultan cu mai multe alternative.

2. CONDIȚIILE INTERNE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Învățarea este determinată de o serie de condiții și cauze, unele dintre acestea facilitând, altele dimpotrivă, făcând dificilă realizarea sa.

❖ *Condițiile interne*

Definire:

- condițiile interne sunt reprezentate de o serie de factori psihologici (proces, funcții, însușiri și stări psihice) și neurofiziologici constitutivi personalității elevului fiecare dintre ei având o pondere diferită în diferite etape și momente ale acestei activități.

Condițiile interne se împart în următoarele grupe:

Factori cognitivi:

- percepția, spiritul de observație și reprezentările;
- memorarea logică, ceea ce implică înțelegerea celor învățate;
- gândirea cu formele sale (convergentă și divergentă) și atributele ei (flexibilitate, fluiditate, originalitate, operativitate, caracter critic, profunzime);
- imaginația creatoare și reproductivă.

Factori afectivi-motivaționali:

- dispoziția pentru activitatea de învățare, sentimente intelectuale (curiozitatea, satisfacția intelectuală, sentimentul de mirare, al noului, de respect și admirație pentru valorile științifice);
- interesul cognitiv, dorința și curiozitatea de a cunoaște multiple și variate aspecte ale realității naturale, sociale și culturale;
- dorința de a-și însuși o profesie și de a fi folositor societății prin practicarea ei cu competență;
- aspirații, convingeri și idealuri superioare referitoare la viitorul său profesional;
- capacitatea de efort voluntar susținut în activitatea de învățare, perseverența și încrederea elevului în posibilitățile sale intelectuale;
- exigența față de sine și de calitatea activității de învățare, atitudinea lui favorabilă față de această activitate;
- demnitatea și spiritul de răspundere, spiritul de ordine și de disciplină etc.

Factori instrumentali:

- aptitudinea de a învăța este o structură psihică complexă, care se definește prin coparticiparea și interacțiunea specifică și optimă a unor funcții psihice, procese psihice și aptitudini implicate în activitatea de învățare (atenție, organizare perceptiv-motorie, memorie, gândire, imaginație, spirit de observație și inteligență), precum și folosirea unor procedee raționale de învățare;
- aptitudinea școlară se manifestă în desfășurarea activității de învățare, în raport cu o anumită sarcină de învățare și/sau cu un obiect de învățământ, asigurând și condiționând realizarea acesteia la un nivel performanțial superior și asimilarea facilă, deplină și temeinică a conținutului obiectului respectiv.

Alți factori sunt:

- priceperea elevului de a-și organiza judicios activitatea de învățare și de a o îmbina cu odihna activă;
- deprinderea de a învăța în mod sistematic și continuu;
- capacitatea de transfer, ce implică reactualizarea selectivă a cunoștințelor anterioare și valorificarea lor în situații și activități noi sau similare cu situația de învățare.
 - E. Factori fiziologici:
- starea de sănătate, echilibrul funcțional al organismului, în special cel neuro-psihic;
- integritatea funcțională a sistemului nervos și al analizatorilor;
- formarea cu ușurință a legăturilor nervoase temporale și diferențierea facilă, fină și selectivă a stimulilor, inclusiv a celor verbali.

❖ *Motivația*

Definiție:

- motivația este definită ca fiind forța care activează, direcționează și menține un comportament.

Motivația și învățarea școlară:

- motivația și afectivitatea se implică reciproc în procesul învățării școlare, urmărindu-se ca relația dintre elev și materialul de învățat să fie pozitivă, pentru a putea genera stări afective, emoții superioare și chiar sentimente intelectuale, morale, estetice -elemente constitutive ale atitudinilor. Stările afective pozitive generează motive sau constelații de motive, interese pentru diferite obiecte de învățământ, formarea convingerilor și chiar a concepției despre lume și viață;
- educatorul va pune accent pe motivația pozitivă, va utiliza rațional motivația negativă, va căuta să convertească motivația afectivă în motivație cognitivă, pe cea extrinsecă în motivație intrinsecă, în funcție de caracteristicile de vârstă ale elevilor;
- analiza motivelor învățării este importantă, atât din perspectiva facilitării efectelor pozitive, cât și din perspectiva identificării cauzelor eșecului școlar, a prevenirii acestora și a adoptării unor măsuri de optimizare.

❖ *Legea optimumului motivațional*

Definire:

- reprezintă intensitatea optimă a motivației care permite obținerea unor performanțe superioare în activitatea de învățare sau cel puțin a celor dorite de elev. Prin această lege *este exprimată relația care trebuie să existe între dificultatea sarcinii de învățare și intensitatea motivului*, a subiectului în activitatea de răspuns la solicitări;

Relația dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului:

- sensul relației dintre dificultatea stilului și intensitatea motivului depind de gradul de dificultate a sarcinii de îndeplinit și modul de percepere a acesteia de către elev. Astfel apar două situații:
 - când dificultatea sarcinii este apreciată corect de către subiect, atunci intensitatea motivului va fi corespundentă cu dificultatea sarcinii, realizându-se astfel optimum motivațional;
 - când dificultatea sarcinii este percepută incorect de către subiect, fie prin supraapreciere, fie prin subapreciere, se realizează supramotivarea, respectiv submotivarea.

Optimumul educațional se obține prin crearea unui ușor dezechilibru între intensitatea motivului și dificultatea sarcinii astfel:

- dacă dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciată de către subiect, atunci este necesară reducerea nivelului intensității motivației

intensitatea motivului pentru a se obține o intensitate medie, suficientă pentru realizarea sarcinii;

- dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciată de către subiect, atunci se impune o ușoară supramotivare voluntară din partea subiectului;
- dacă dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciată ca fiind facilă sau de nivel mediu, atunci se impune o creștere mai accentuată a nivelului motivației pentru a atinge intensitatea necesară îndeplinirii ei.

Starea de submotivare și de supraestimare trebuie evitate datorită efectelor negative pe care le generează în plan neuro-psihic și în activitatea de învățare.

3. CONDIȚII EXTERNE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Condițiile externe sunt reprezentate de o serie de factori și aspecte, care definesc personalitatea celui care programează și dirijează învățarea școlară și contextul în care ea se desfășoară. În această categorie includem:

❖ *Statutul profesorului*

Exercitarea profesiei didactice presupune însușirea a trei componente specifice:

- competența profesională - asigurată și fundamentată pe cunoștințe de specialitate;
- competența pedagogică (didactică și educativă) asigurată de cunoștințele psihopedagogice și de aptitudinile pedagogice (talentul pedagogic);
- competența de a întreține relații atât pe verticală în ierarhia superioară, dar și cu beneficiarii procesului educațional -elevi, părinți, comunitate.

Rolul profesorului în societatea contemporană:

- profesorul nu este doar o simplă sursă de informații ci este o personalitate ce amplifică și nuanțează valențele educative ale acestor cunoștințe, el este cel care conduce activitatea didactică;
- profesorul are mai multe funcții în școală și anume: organizator al procesului de învățământ, educator, partener al educației, membru al corpului profesoral;
- fiecare cadru didactic dispune de o cultură generală, care trebuie să fie cât mai vastă, de o cultură de specialitate temeinică, în conformitate cu cerințele disciplinei predate, precum și de o cultură psihopedagogică ce include cunoștințe, tehnici de lucru, modalități de acțiune.

❖ *Mediul școlii și al clasei de elevi*

Școala poate fi abordată din două perspective, atât ca instituție, cât și ca organizație:

- instituția este o structură relativ stabilă de statusuri și roluri, în cadrul căreia indivizii își pot satisface anumite trebuințe și pot exercita funcții sociale;
- organizația generează raporturi de cooperare, de schimb, dar și de conflicte între participanți, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementează comunicarea și conduitele, prin recompensele acordate.

Rolul principal al școlii este de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate și are următoarele caracteristici:

- structură: clase de elevi, colectiv profesoral, ierarhie de competență;
- proces complex de relații între participanți: elevi, profesori, directori;
- școala este un sistem deschis ce dezvoltă o funcție primară (acțiunea asupra elevilor) și o funcție secundară (asupra comunității).

Condițiile ce trebuie satisfăcute de clasa de elevi sunt: instaurarea unor relații colegiale întemeiate pe stimă și încredere reciprocă, adoptarea unor atitudini de bunăvoință și acceptare reciprocă în relațiile interpersonale.

❖ *Mediul socio-familial*

Mediul familial:

- statusul socio-economic vizează rangul pe care familia îl ocupă în societate, exprimat prin cuantumul veniturilor și prestigiul ei. Acesta se suprapune și interacționează cu nivelul cultural și climatul psihosocial din interiorul familiei. Cea mai importantă variabilă a acestui status este nivelul de educație al părinților, venitul familial, valori economice, bunuri. Un nivel mai înalt de educație al părinților corelează în mod pozitiv cu atitudinea lor față de educație și față de școală în special;
- nivelul cultural din familie exprimat printr-un set de reguli, prin aderarea la un sistem de valori, atitudini, credințe va influența dezvoltarea personalității.

Climatul psihosocial:

- este o variabilă a mediului familial, prin care se exprimă structura interioară a familiei, relațiile intrafamiliale dintre membrii săi, compoziția familiei;
- fiecare dintre aceste variabile este generatoare de diferențe în ceea ce privește dezvoltarea personalității, mai ales dacă se realizează o funcție afectivă și protectoare.

❖ *Igiena învățării*

Condiții igienico-sanitare:

- asigurarea iluminății optime în clasă și în camera de locuit (75 de lucși reprezentând intensitatea optimă). Valorile mai mari sau mai mici determină un efort neurofiziologic sporit (suprasolicitare) din partea analizatorului vizual, generând astfel oboseala acestuia și reducerea capacității de concentrare a atenției;
- asigurarea unei temperaturi moderate, confortabile și aerisirea spațiilor de învățare, pentru a asigura cantitatea de oxigen necesară bunei funcționări a creierului, influențează pozitiv -în mod indirect- randamentul învățării;
- activitatea intelectuală, deci și învățarea, determină o intensificare a proceselor metabolice din creier și, implicit, creșterea consumului de oxigen, fapt ce impune aerisirea spațiului în care elevii învață, în caz contrar producându-se fenomenul de blocaj neurofiziologic și psihic;
- altă condiție importantă este eliminarea zgomotelor tulburătoare, care distrag atenția;
- orice activitate, deci și cea instructiv-educativă, desfășurată mai mult timp, fără întrerupere sau foarte intens provoacă oboseală. Atunci când subiectul este interesat de munca sa, când îi place, când capătă satisfacție din rezultatele ei, el se simte mai puțin obosit. Dacă nu se asigură odihna necesară, poate apărea oboseala cronică -surmenajul, ce presupune atât tulburări fiziologice, cât și psihice;
- fenomenul oboselii poate fi prevenit prin câteva modalități: somnul, intercalarea în procesul muncii a unor perioade de odihnă, dozarea corespunzătoare a volumului și intensității efortului, a timpului de muncă impus elevilor, în conformitate cu particularitățile lor de vârstă, întocmirea științifică a orarului școlar, alternarea muncii intelectuale cu munca fizică, stabilirea și respectarea unui regim zilnic al elevului, formarea unui stil rațional de muncă intelectuală, asigurarea unei motivații adecvate, asigurarea și organizarea utilă a timpului liber etc.

4. INTERDEPENDENȚA DINTRE CONDIȚIILE INTERNE ȘI EXTERNE ALE ÎNVĂȚĂRII

Simplificând și sintetizând condițiile prezentate, putem forma următoarea condiție: eficiența învățării școlare depinde de personalitatea celor două ființe care interacționează, educatorul și educatul, și de

caracteristicile microclimatului fizic și psihosocial (familial și școlar) în care se desfășoară.

5. SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII LA ȘCOLARUL MIC

Intrarea în școlarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de tranziție, ocupând o poziție specială în configurația tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia perioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spațiu de patru ani (între 6/7 ani - 10/11 ani), până în pragul pubertății și, implicit, în pragul preadolescenței. Începutul vieții școlare este începutul unei activități de învățare care îi cere copilului atât un efort intelectual considerabil, cât și o mare rezistență fizică.

❖ *Factori care influențează învățarea*

Dezvoltarea fizică:

- se observă o creștere mai lentă în primii doi ani de școlaritate, iar în ceilalți doi ani creșterea este mai accentuată atât la înălțime cât și în greutate;
- diversele componente ale corpului - claviculele, toracele, coloana vertebrală - suportă un puternic proces de osificare. Se întăresc articulațiile și se intensifică calcifierea oaselor mâinilor. Crește volumul mușchilor, forța musculară și se dezvoltă musculatura fină a degetelor mâinii;
- însușirea funcției scrisului reclamă o poziție corectă a corpului în bancă și dozarea efortului de punere în mișcare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are o mare importanță prevenirea pozițiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care poate produce deplasări ale coloanei. Mișcarea, sportul, joacă un rol decisiv în călirea organismului la această vârstă;
- ritmul trepidant al activității școlare îl face pe copil să pară mereu grăbit: mănâncă în fugă, se spală pe apucate, își ia precipitat ghiozdanul și pornește alergând spre școală. Aceste caracteristici comportamentale suportă oscilații specifice, cu tendințe de accentuare, ori diminuare în funcție de tipul de sistem nervos. Efortul fizic și intelectual, reglat de consumurile energetice din organism și din creier imprimă o marcă specifică instalării stării de oboseală, cu specificul ei de la un copil la altul. La aceasta se adaugă variația ce o introduce deosebirea după sex, care, după nouă ani, fetele se separă spontan de băieți în timpul jocului.

Regimul de muncă și de viață:

- mica școlaritate este perioada când se modifică substanțial regimul de muncă și de viață, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domină și marchează tabela de valori ale școlarului mic;
- școala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri și programe pentru activitate.

Mediul școlar:

- este complet diferit față de mediul familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată;
- școala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns, cel de joc, oferă copilului o colectivitate și un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi -mentale, afectiv-morale- care se constituie ca un important resort al dezvoltării psihice.

Adaptarea școlară:

- presupune o maturitate din partea copilului, o trecere de la afectivitatea îngustă din mediul familial și interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și a-și asuma îndatoriri;
- se înregistrează dificultăți multiple de adaptare generate de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixațiile și conflictele afective de proveniență sociofamilială (încăpățănare, negativism), fie de însuși mediul școlar (sarcini copleșitoare, educatori dificili, fără experiență, clase suprapopulate, care împietesc asupra obținerii stării de atenție și a disciplinei necesare bunei desfășurări a lecției). De aici comportamente de retragere în sine, împrăștiere, compensare prin mijloace nedorite.

Șocul școlarizării:

- mutațiile bruște care acompaniază noua vârstă, mutațiile care se petrec sub acțiunea mediului școlar, aduc cu sine noi cunoștințe, noi tehnici intelectuale, noi exigențe și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de șocul școlarizării, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau debutului pubertății. Noul mediu social, obositor, provoacă adeseori o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță, care, interpusă între familie și școală contribuie la atenuarea șocului începutului de școală;
 - mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decât cel familial și din grădiniță. Cadrul didactic afișează un raport mai rezervat, mai puțin intim cu elevii, iar colegii sunt mai puțin dispuși să dea înțelegere față de cel ce stă îmbufnat.
- ❖ *Specificul învățării la școlarul mic*

Învățarea:

- învățarea este un gen de activitate și totodată o formă de cultură care solicită intens operările pe plan convențional, simbolic, bazat pe norme de substituție și mediere, de transfer și transformare, de corespondență;
- obiectivele și situațiile reale sunt înlocuite, în mare măsură, prin semne, reprezentări grafice, simboluri, care în cazul obiectelor fundamentale -citit-scrisul și matematica- devin pentru școlarul din clasa întâi materia nemijlocită a percepțiilor și instrument al demersurilor cognitive.

Învățarea de tip școlar:

- își are rădăcinile în formele de experiență spontană ale vârstei preșcolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de muncă;
- jocul și învățarea, privite ca forme de activitate distincte ale conduitei infantile, se află în raporturi antinomice: primul -o activitate liberă, spontană, bazată pe comunicarea nemijlocită și pe simpatie interpersonală, care admite trecerea rapidă de la o secvență la alta, realizându-se un raport nouitate, creativitate și autodirijare, ce nu lasă loc instalării oboselii și plictiselii; cea de-a doua activitate obligatorie, cu program stabilit și cu efort dozat, cu operații frecvent repetitive și cu prestații măsurate prin etalon (calificative), asistată de un adult care intervine, supraveghează, observă. Constatăm astfel că deși a năzuit cu ardoare spre învățătură, școlarul din clasa întâi poate avea reacții negative, de insatisfacție, de respingere față de noua lui ocupație;
- cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mare rolul în învățare și cunoaștere, al proceselor senzoriale și al acțiunilor practice;
- învățarea se compune dintr-o serie de situații și de sarcini de învățare, care pentru școlarii mici reclamă efectuarea unor acțiuni ce vor răspunde unor sarcini practice concrete. Învățarea scrisului răspunde necesității exprimării corecte din punct de vedere ortografic, însușirea cititului îi dezvoltă vorbirea și-l pregătește pentru activități de lectură, rezolvarea sarcinilor de matematică răspunde necesității de a ține evidența, în practică, a unor cheltuieli; însușirea gramaticii -necesitatea folosirii cuvintelor în exprimarea orală și scrisă; însușirea cunoștințelor despre natură - necesitatea de a ști la ce vârstă să observe animale și plante, învățarea primelor noțiuni de geografie, pentru a se orienta corect în spațiul mediului apropiat și depărtat; începerea învățării istoriei -necesitatea informării asupra dimensiunilor temporale;

- învățarea școlară îl pune pe copil în situația de a căuta procedee rezolutive concrete, practice. Pornește de la practică ajungând la noțiuni și cunoștințe generale, care vor pregăti copilul pentru activități ulterioare mult mai complexe.

Învățarea la vârsta școlară mică se distinge de etapele precedente:

- se desfășoară pe baza unor acțiuni meticuloase segmentate și riguros înlănțuite. Aceste acțiuni pornesc de la contactul școlarului cu obiectul. Școlarul mic se familiarizează cu aceste acțiuni care pot fi foarte diferite, în funcție de specificul disciplinelor de învățământ, unele pot avea aplicabilitate foarte largă, iar altele o sferă mai restrânsă;
- în cadrul învățării la vârsta școlară mică, copilul este pus în fața unor acțiuni de control, de confruntare și comparare a rezultatelor obținute cu modelele concrete. Pe baza concordanței sau neconcordanței dintre rezultate și modele, devine posibilă o anumită apreciere, sancționare pozitivă sau negativă a conduitei de învățare;
- cunoștințele și priceperile se adâncesc, devin mai sistematice, se consolidează structurile noționale și schemele logice, creând premisa dobândirii de noi abilități, priceperi, capacități. Se produce o generalizare a gândirii, primind un impuls puternic spre abordarea reflexivă a propriei activități mintale. Învățarea duce la trecerea spre noi stadii, făcând să crească nivelul vârstei mentale ale copilului și posibilitatea de a realiza noi acumulări în ordinea însușirii cunoștințelor;
- un rol hotărâtor îl are dascălul, sprijinul pe care îl acordă fiecărui copil, metodele folosite în introducerea elevului în sarcina de învățare, practicarea mai multor metode de instruire.

❖ *Dinamica proceselor de învățare pe parcursul miciei școlarității*

a. Acumulările elevului din clasa întâi:

Învățarea citit-scrisului și implicațiile lui psihopedagogice:

- înainte de învățarea literelor există o perioadă preabecedară în care se însușesc elementele grafice: bice, cârcei, cârlige, zale, bastonașe, ovale, semiovale, cruciulițe și puncte. Elevii trebuie să respecte forma, mărimea, grosimea, înclinarea poziției, toate raportate la spațiul grafic al caietului, care la început poate fi greoaie, sâcâitoare. Gradul de dificultate și neatractivitate poate crește dacă învățătorul va pune accentul pe sancționarea rezultatului de învățare și nu pe inițierea elevului în tainele procesului care duce la rezultatul corect;
- elevul poate avea modelul scrierii corecte în caiet, la tablă, în manual, caietul special, putând avea un antrenament anterior în scrierea unor elemente separate ale literei, poate avea sprijinul învățătorului și,

totuși să nu realizeze o scriere conformă cu modelele oferite. Aceasta nu se datorează faptului că elevul nu a exersat suficient, ci pentru că nu știe încă să se conducă după model, nu-l examinează suficient, nu-l face funcțional, nu-l include în actul lui de scriere. Practic acțiunea lui de scriere nu se realizează după model. *Obiectul instruirii pornește de la strategia raportării la model, de a decodifica secretele lui de construcție* -de a sesiza de unde pornește corpul literei, cum se arcuiește, cum se înscrie -ca volum, distanță, mărime- în spațiul grafic al caietului; priceperea de a percepe modelul -regularitatea, intervalele și de a include datele percepției modelului cu rol corector, orientativ, diriguitor; autoreglarea actului de învățare a scrierii corecte, este rezultanta conlucrării a trei factori psihici: imaginea - modelului, cuvântul - indicațiile date cu privire la reproducerea modelului, acțiunea practică a copilului - de redare, pentru sine, a modelului;

- pentru a reuși să scrie și să citească un cuvânt, copilul trebuie să fie atent la mai multe lucruri: la cuvântul întreg -ca să știe ce urmează să facă; la fiecare literă în parte -ca să știe cum să o facă și cum să pronunțe sunetul; la spațiul grafic -ca să cum continuă, cum trece de la un cuvânt la altul.

Școlarul mic întâmpină dificultăți în operarea cu semnele de punctuație:

- sunt introduse, folosite, arătate, dar mai puțin explicate în baza unor invarianți obiectivi. Este cazul virgulei care ori nu se pune defel, ori nu se pune unde trebuie din cauza neregularității criteriilor de folosire. Cel mai frecvent se folosește pauza de intonație în pronunție, care este un criteriu subiectiv instabil, care admite variații individuale, făcând aleatorie încercarea copilului de a trece de la modularea de voce percepută la consemnarea ei prin virgulă.

Dobândirea citit-scrisului trebuie văzută ca un act al devenirii ulterioare:

- ce devin, la ce servesc, cum evoluează, cărui sistem de activități supraordonate se vor integra. Treptat cititul și scrisul se vor automatiza, înlesnind trecerea la alte achiziții;
- pentru că ulterior ponderea scrisului este mai mare, copilul va lăsa deoparte caligrafia avută la început, iar în cadrul cititului se va pune accent pe interiorizare formându-se unele acțiuni mentale specifice.

Semnificația psihologică a contactului școlarului mic cu noțiunile de matematică:

- are o contribuție esențială la statornicirea planului simbolic, abstract-categorial, în evoluția mentală a școlarului din clasa întâi, cu condiția ca prin programul de instruire să nu fie întreținută o învățare mecanică, nerațională, izolată de dezvoltare;
- de-a lungul unor unități de învățare, școlarii mici sunt antrenați în rezolvarea unor sarcini caracterizate prin anumite variante de

relaționare a cunoscutului cu necunoscutul, care are o schemă logică asemănătoare;

- elevii sunt familiarizați cu mișcarea în ordine crescătoare și descrescătoare a șirului natural de numere, ca și cu tehnica primelor două operații matematice fundamentale - adunarea și scăderea - în limitele concentrului 0-10, apoi în rândul altor concentrate, ajungând până la 100. Învăță modalitățile de aflare a termenului necunoscut. Printr-o multitudine de exerciții se ajunge la conștientizarea algoritmului de calcul și la pregătirea terenului pentru rezolvarea de probleme. Aflând termenul necunoscut fac legătura între ce se dă și ce se cere, ajungând ulterior la planul de rezolvare al problemelor;
- un risc mare în introducerea noțiunilor matematice la clasa întâi îl prezintă separarea exercițiului de regula pe care trebuie să o folosească. Astfel se ajunge la automatisme, la învățarea mecanică, iar în momentul în care este pus în fața exercițiului este în situația de a nu ști să-l rezolve. Sincronizarea celor două evenimente se soldează cu două serii de activități pozitive: așezarea matematicii pe temeiul gândirii logice, scurtarea termenelor învățării și eliberarea unor rezerve de timp pentru captarea de noi cunoștințe;
- este foarte important să se insiste ca elevii să cunoască semnificația semnelor plus și minus, să nu le confunde, să știe că nu putem scădea un număr mai mare dintr-un număr mai mic și atenția mărită atunci când se citesc problemele și cerințele lor.

La matematică, dar și la celelalte obiecte, elevul de clasa întâi este dependent de modelul oferit:

- apar fluctuații cu reușite și nereușite pentru că lasă câmp liber de manifestare a unor raportări neunivoce de sarcini care, apar univoce în reprezentarea învățătorului. De aici importanța deosebită a principiului pedagogic de a ne raporta la prestațiile matematice ale micului școlar ca niște procese susceptibile a fi optimizate pe parcursul lor, pentru a se converti în rezultatele dorite;
- este necesar ca în structura comportamentului didactic să precumpănească sugestiile, explicațiile, lămuririle, sprijinul, îndrumarea, încurajarea, incitarea, consilierea individualizată în raport cu munca independentă de acasă și cu sarcinile de control frontal.

b. Acumulările elevului din clasa a doua:

Caracteristici:

- clasele a doua - a patra deschid în fața copilului un nou câmp de situații de învățare. Se produce un proces de îmbogățire și diversificare a învățării sub impactul mai multor obiecte de învățământ cu indice de distinctivitate sporit. Domenii care erau contopite sincretic în citit-scris, devin în clasa a doua compunere,

lectură, cunoștințe despre natură, segmente specializate ale învățării și evaluare;

- exersate cu acțiuni eficiente în colaborare cu învățătorul și cu alți adulți, în clasa întâi, cunoștințele însușite devin priceperi și deprinderi, formând țelurile întregului învățământ primar: apropierea acelui summum de abilități inițiale, a acelor instrumente și mijloace ale culturii - cititul, scrisul, număratul, socotitul, desenul- ce vor servi ca element de fundație, mediind accesul la noi achiziții - funcțiile, procesele și capacitățile psihice superioare (memorie, atenție, abstractizare, comparație, discriminare), ca produse secundare și din ce în ce mai indirecte ale învățării;
- odată cu trecerea timpului se trece către praguri superioare de dificultate, iar aceasta face să crească nivelul de vârstă mentală căruia îi corespunde fiecare sarcină. Rezolvarea sarcinilor este în concordanță cu nivelul priceperilor, cunoștințelor, deprinderilor și capacităților existente deja la elev. Astfel, aceeași sarcină poate părea unor elevi mai ușoară sau mai dificilă, iar sarcina mai complexă să pară mai ușoară, iar cea mai puțin complexă să pară mai dificilă, în funcție de conținutul și calitatea achizițiilor precedente.

La nivelul dezvoltării actului de citit – scris:

- după străbaterea abecedarului, în clasa a doua elevii fac cunoștință cu un manual aproape dublu ca volum, ceea ce presupune o multitudine de sarcini de învățare. Elevii trebuie să știe să citească textele, să redea oral conținutul acestora, să repovestească, să memoreze și să reproducă poezii oral și scris, să facă dictări și autodictări, să extragă idei principale, să repereze ortogramele și să le explice;
- exercițiile aplicative invită elevul să practice observații și să reflecteze asupra unor sarcini noi: structurarea, exprimarea, scrierea, definirea propoziției și a textului ca set de propoziții legate prin înțeles, identificarea, memorarea, exemplificarea situațiilor ce reclamă utilizarea diferențiată a variatelor semne de punctuație. La acestea se adaugă alcătuirea de compuneri: după imagini, cu început dat, cu sfârșit dat, pornind de la un titlu, pornind de la un cuvânt, proverb, de la un plan de idei; a citi pentru a reține, a memora, a copia, a repovesti;
- pentru procesul instructiv-educativ se pune problema complexității psihologice reale a unei sarcini. Cerințele care se pun copiilor trebuie să fie în așa fel formulate încât să le poată soluționa independent, cu autonomie și creativitate. Cu cât se accentuează ponderea sarcinilor scris-citit, povestit, lectură, compunere, cu atât crește importanța psihologică a metodologiei din punct de vedere psihologic, în vederea

introducerii elevilor la realizarea sarcinilor ce se cer. Independența și creativitatea în învățare se realizează pe etape;

- se distinge o fază de autonomie exterioară, superficială, când elevul continuă să lucreze acasă ceea ce a început la școală direcționat de învățător; iar a doua fază este de autonomie internă când elevul este direcționat, ghidat de învățător, dar lucrează după cum dorește, după cum simte.

La matematică apar numeroase dezvoltări cu un caracter inedit:

- în clasa a doua se lărgeste sfera adunărilor și scăderilor în centrul 0-100 și pătrund în sfera operațiilor matematice înmulțirea și împărțirea. Elevii fac cunoștință cu noțiuni de geometrie incipiente și capătă cunoștințe mai ample despre unitățile de măsură. Dacă în clasa întâi învățarea matematicii este intuitiv - pe văzute (la nivel de imagine), pe arătate (prin demonstrație) și pe încercate (prin exerciții și antrenament), matematica din clasa a doua reduce intuitivul, îl simplifică, apoi îl elimină. Ea este mai vastă și conține elemente de metodă, încurajând învățarea matematicii bazată pe logică și pe structuri conceptualizate. Cu toate acestea elevii din clasa a doua resimt ca pe un handicap retragerea din manual a imaginilor concrete;
- ca și în clasa întâi, tot exercițiul este cel care primează pentru consolidarea deprinderii de calcul, înaintea judecății matematice;
- în rezolvarea problemelor copiii au tendința de a folosi schema învățată în clasa întâi: „se cunoaște”, „se cere”, „plan de rezolvare”, „răspuns”, „formulă numerică”, numai că acum această schelărie poate deveni un obstacol în rapiditatea rezolvării de probleme. Așa încât metoda pașilor mărunți poate fi folosită doar la elevii cu nivel mai scăzut de inteligență, iar pentru cei mai abili se poate trece peste aceste etape mergând la rezolvarea rapidă a problemelor;
- formarea capacității matematice combinatorii pluri- și intraoperaționale, presupune ca mersul înainte spre învățarea unei noi operații să fie însoțit de o mișcare simetrică înapoi. Orice nouă cunoștință intră în legătură cu cele acumulate anterior, astfel ajungând la înmulțire și împărțire se sedimentează adunarea și scăderea.

Contactul cu o serie de cunoștințe despre natură - despre animale și plante:

- poate să producă o anumită ordine în cunoștințele elevilor despre lumea vie. Aceasta este trecerea ulterioară spre asimilarea noțiunilor de biologie cu studiul comparativ al organismelor;
- animalele și plantele sunt prezentate doar din exterior. Dacă se recurge la prea multe detalii se ajunge la o învățare mecanică, ceea ce nu este de dorit, pentru că odată cu trecerea timpului duce la uitare;
- foarte important este ca educația ecologică să aibă un rol foarte important. Având în vedere că poluarea are un nivel foarte ridicat

trebuie ca învățătorul să aibă în vedere inițierea unor programe prin care elevii să fie conștientizați de pericolul pe care îl prezintă poluarea și găsite modalități de stopare a acesteia.

c. Conținutul și modalități de învățare în clasa a treia:

Caracteristici:

- sub presiunea amplificării volumului informațional, procesul multiplicării disciplinelor școlare din clasa a treia, face necesară deschiderea de noi „șantiere” de lucru: cel al gramaticii, al compunerii. Din nucleeele de cunoștințe despre sol, plante, animale, relief, așezări geografice presărate în manualul de limba română, se detașează domenii de sine stătătoare: geografia, cunoștințele despre natură;
- gramatica organizează și normează structurile vorbirii și ale comunicării scrise, oferind definiții, construcții, modele de comunicare ce relevă o fațetă sau alta a abstracției gramaticale. Compunerea oferă tipologii și strategii: scheme, planuri, secvențe, modele de valorificare și punere în scenă a materialului cognitiv absorbit de elev din lecturi sau direct din viață;
- noțiunile de geometrie: unghiul, triunghiul, patrulaterul, paralelogramul -mai întinse decât cele din clasa a doua- introduc elevul în sfera formelor spațiale generalizate. Se lărgeste aria experienței supuse reflecției conștiente prin utilizarea unor instrumente speciale ale învățării, cum este căutarea invariantului gramatical, la limba română, și a tipului de problemă, la matematică;
- extinderea câmpului învățării, prin creșterea numărului disciplinelor de învățământ distincte, face ca elevul să fie solicitat în mai multe direcții, ceea ce poate să antreneze o creștere a probabilității dispersiei atenției, a interesului și a efortului elevului și o descreștere a posibilității de a face față la fel de bine tuturor solicitărilor. Ca urmare, câștigă în importanță modul de a învăța, abilitatea de a ordona și coordona informațiile, capacitatea de a opera cu esențialul în diferite contexte și utilizarea inteligentă a știutului pentru aflarea neștiutului.

În cadrul obiectului limba română:

- un intens teren de încercare, dezvoltare și îmbogățire a potențelor cognitive și creatoare ale elevului din clasa a treia îl oferă obiectul limba română cu segmentele de citire, lectură, compunere, gramatică, dezvoltarea vorbirii, într-un cuvânt comunicare;
- textele propuse sunt foarte instructive și diverse, fiind urmate de o serie de întrebări, teme, exerciții. Lista de achiziții probabile pe care le prefigurează contactul cu textele sunt caracteristici pentru învățarea intelectuală, senzoriomotorie, afectivă, morală și socială.

Predominantă este activitatea de împărțire a textelor în fragmente logice, urmată de alcătuirea planului de idei. Este important de reținut că trebuie să aibă loc un feed-back, o revenire la întreg deoarece pot apărea probleme, pierzându-se mesajul textului. Copiii trebuie învățați că textele se împart în fragmente pentru a parcurge pași mărunți în înțelegerea acestuia, dar pentru sesizarea mesajului întregului text trebuie revenit la textul integral inițial;

- la gramatică, de asemenea, se folosește tot metoda pașilor mărunți, pentru ca asimilarea și familiarizarea cu părțile de vorbire să fie cât mai corectă și rapidă. Pentru a face gramatica cât mai atractivă trebuie folosite diferite metode de predare, texte cât mai atractive și ușor de înțeles;
- principalul obiectiv al obiectului limba română la sfârșitul clasei a treia este constituirea capacității de a repovesti un text, de a compune, ca modalități de obiectivare a achizițiilor făcute anterior. Compunerea este o zidire a elevului în care acesta trebuie să se implice, dar cu toate acestea copilul trebuie ajutat, îndrumat, fără a-i știrbi din spontaneitate, creativitate.

În cadrul obiectului matematică:

- unul dintre momentele esențiale ale învățării matematicii în clasa a treia îl constituie familiarizarea elevilor cu ordinele și clasele numerelor. Astfel copiii descoperă modul de formare al numerelor și al sistemului numeric -unitatea simplă sau repetată, multiplicată de un anumit număr de ori. Operațiile matematice învățate până acum sunt solicitate să lucreze în condiții noi cu numere în centrul 0-1000.000. Scrierea, numirea și citirea corectă a numărului comportă o mișcare în dublu sens în structura numărului: descrescător, de la stânga la dreapta, când scriem și citim sintetic numărul; crescător, de la dreapta la stânga când conștientizăm analitic, principiile, semnificația fiecărei componente a numărului;
- noțiunile de geometrie întregesc seturile sarcinilor care compun matematica din clasa a treia. Cunoștințele despre dreaptă, semidreaptă, segmentul de dreaptă, introduse prin acțiuni de măsurare și comparație și diferențiate criterial după jocul contrariilor „mărginit-nemărginit”, deschid calea spre universul conceptelor geometrice;
- matematica, domeniu al reversibilității, devine un instrument de testare, cultivare a inteligenței copilului.

d. Particularitățile învățării la elevii din clasa a patra

Caracteristici:

- clasa a patra este punctul terminus al ciclului primar și un moment important în devenirea personalității elevului. Transmiterea

conținuturilor în învățare continuă să formeze obiectul activității de predare - învățare de către cadrul didactic unic;

- ceea ce complică mai mult lucrurile în planul procesului instructiv - educativ este creșterea numărului disciplinelor și al volumului informațional la fiecare disciplină, dar ideea că în clasa a patra cunoștințele tind să apară ca modele întrepătrunse, prefigurând o interdisciplinaritate ce reclamă o restructurare și amplificare a competenței didactice.

Limba română din clasa a patra oferă un teren propice exersării și stimulării potențialului cognitiv și creativ al elevului.:

- conținuturile acestuia vizează trei categorii de procese mentale: mnezice, verbale - logice și imaginative, configurând o prelucrare de sub mai multe unghiuri de vedere a materialului lecturat;
- elevul din clasa a patra este caracterizat de un plus de maturitate, este foarte sensibil la faptul literar și lingvistic, la eventualele oscilații și inconsecvențe ale modului cum este învățat să se raporteze la ele.

La matematică:

- temele introduc elevii în învățarea noțiunii de fracție -ordinară și zecimală - ca moduri de redare parte-întreg, ca și probleme de aflare a distanței, vitezei și timpului, probleme care se rezolvă folosind metoda figurativă, probleme care se rezolvă cu metoda mersului invers.

Prin intermediul noțiunilor de geografie:

- elevul pătrunde în sfera unei învățări în care acțiunea bazată pe imagine perceptivă și de observare a realului sau a substituenților lui, harta, globul, are mare importanță. Învățătorul trebuie să îi introducă pe elevi în specificul cognitiv al domeniului geografic, unde perceptivul se îmbină cu imaginarul, cu evocare și cu acțiunea prezumtivă, redusă la scara mișcării într-un spațiu convențional, cel al hărții;
- procesele senzoriale declanșate: vizuale, kinestezice, tactile, olfactive, legate de aspectele fizice ale reliefului, cu înfățișare, asperități, distanțe, floră -stârnesc interesul pentru drumeție, excursie; contactul elevilor cu noțiunile geografice poate fi colorat cu excursii, imagini, descrieri, povestirea geografică.

Istoria, ca disciplină nouă în clasa a patra, dar având unele premise în lecturile cu conținut istoric:

- îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viață ale colectivităților umane. Câteva caracteristici ale istoriei ar fi: este vorba despre evenimente ale trecutului, la care elevii nu au avut cum să participe; cunoașterea se realizează indirect, prin mediatori;

procesul de învățare se realizează ca o redescoperire, reconstituire a conținutului și semnificației evenimentului istoric;

- trebuie formată la elevi perceperea și evaluarea corectă a timpului și spațiului istoric, capacitatea elevilor de a se manifesta ca niște istorici în miniatură, folosind grila mărturiilor mediatore despre evenimente, capacitatea de a extrage semnificații din materialul pe care-l învață și de a opera cu el, în ordine cauzal-explicativă;
- pentru a realiza o învățare cât mai eficientă a istoriei nu este necesară doar o memorare a lecțiilor, ci se dorește o participare cât mai activă la săpături arheologice, strângerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee, citirea, decodificarea și interpretarea textelor și a inscripțiilor, alcătuirea unei expoziții cu obiectele colecționate de ei. Prin acțiunea directă, prin contactul direct cu vestigiile istorice se declanșează activismul său psihic actual - cognitiv și emoțional - devine elementul de susținere și mecanismul cel mai apropiat al demersului de însușire și transmitere a faptului istoric.

O însemnată contribuție în formarea gândirii științifice o au cunoștințele despre natură:

- elevii sunt orientați spre învățarea diferitelor fenomene ale naturii: ploaia, vântul, ceața, zăpada, chiciura; despre circuitul apei în natură, despre trecerea apei în diferite stări de agregare, (îngheț, evaporare, condensare, topire, fierbere);
- totodată sunt prezentate bogățiile solului: flora și fauna cu plantele și animalele existente pe teritoriul țării noastre, dar sunt prezentate și bogățiile subsolului: roci, minerale, minereuri de fier, materiale de construcții. Pentru a putea înțelege fenomenele cât mai bine, este necesar să se facă multe experimente, să se realizeze excursii de cercetare și colectare de materiale din natură pentru diferite colecții.

Rolul altor discipline:

- alături de obiectele limba română, matematică, istorie, geografie, științe, un rol important în formarea elevilor îl au dexteritățile: abilitățile practice, educația plastică, educația muzicală, educația fizică, educația civică. Toate aceste obiecte, cărora unii nu le dau foarte mare importanță, sunt importante pentru dezvoltarea creativității, îndemnării, sensibilității la frumos atât pentru priviri cât și pentru auz;
- la abilități practice este bine folosită tehnica Origami -o tehnică de îndoire a hârtiei, care ajută la învățarea multor obiecte din diferite tipuri de hârtie. Folosirea acestor tehnici este folositoare și pentru realizarea echilibrului psihologic interior al copilului, de liniște și

totodată de bucurie imediată la vederea produsului finit realizat de el însuși;

- educația muzicală are un rol important în formarea culturii muzicale, pentru învățarea notelor muzicale, a gamei DO major, cu pauze, semne de repetiție, timpi și contratimpi. S-a observat că elevii care cântă foarte mult au un nivel ridicat de optimism.

În perioada miciei școlarități este bine ca învățătorul să pună accent pe însușirea cunoștințelor de bază, dar trebuie avute în vedere neapărat dexteritățile care mențin echilibrul între efort și relaxare, între greu și ușor, între plăcut și util.

6. SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII LA ȘCOLARUL MIJLOCIU

❖ *Factorii care influențează învățarea școlarului mijlociu*

Particularitățile psihologice:

- vor fi strict determinate, dependente de locul ocupat și rolul jucat de copii în sistemul relațiilor sociale;
- se schimbă locul său în familie, la școală, în societate;
- în școală, trecerea de la sistemul de învățare cu un singur cadru didactic la cel cu mai mulți profesori, atrage după sine diversificarea exigențelor, a stilurilor de învățare, creează condiții pentru o nouă formă de adaptare socială;
- deși tipul fundamental al activității rămâne tot învățarea, aceasta se modifică în ceea ce privește cantitatea, calitatea și condiționarea ei;
- factorii care influențează învățarea devin tot mai numeroși și mult mai diferențiați: modelele umane propuse de fiecare profesor; gradul de pregătire profesională și psihopedagogică a profesorilor; modelele de lecții practicate de aceștia, stilul de relaționare cu elevii, modalitățile de evaluare;
- apar probleme legate de adaptarea școlară la toate aceste noi solicitări, de modificare a stilului relațiilor interpersonale (elev-profesor; elev-elev; elev-grup), în sfârșit, chiar de corijare a modului de învățare practicat până acum.

Pubertatea:

- este o perioadă care marchează încheierea copilăriei și începutul adolescenței, ea făcând o punte de legătură între acestea;
- copilul visează cu ochii deschiși, dar se și joacă; el raționează, dar nu excelează prin subtilități de logică, manifestă o exuberanță motorie, dar știe să și-o canalizeze și s-o controleze; dispune de multă autonomie, dar rămâne sensibil la sugestiile grupului; începe să creeze

o anumită distanță între el și părinți, dar este departe de a se închide în sine. Puberul „este încă un copil, dar un copil care din când în când tinde să-și depășească copilăria și care, mai mult decât în oricare din perioadele precedente prelungește această copilărie spre viitor” (P. Osterrieth);

- puberul manifestă o imensă curiozitate față de tot ceea ce îl înconjoară, o puternică nevoie de a ști, de a cunoaște, de a înțelege, ceea ce îl animă în toate acțiunile pe care le întreprinde. Fenomenele lumii naturale și sociale exercită o atracție deosebită asupra lui, îl seduc pur și simplu. Realitatea fizică, cea umană, relațiile dintre sexe, îl atrag și îi ridică nenumărate probleme. Acest tablou îl stimulează, îl intimidează, îl tulbură, dar îl împinge spre explorare, uneori îl înspăimântă, dar îl și atrage ca un magnet;
- încercând să facă față solicitărilor, puberul își perfecționează instrumentele cunoașterii, își dezvoltă diversele componente ale activității sale psihice (percepția, reprezentarea, memoria, limbajul, imaginația, etc.), producând importante modificări în structura și funcționalitatea de ansamblu a cunoașterii. Este vorba despre o amplificare calitativă, dar și cantitativă. La această vârstă copilul își pune ordine în cunoștințele sale, le structurează după o serie de criterii, ajungând la o serie de rețete, piramide sau sisteme de noțiuni. Ceea ce îl ajută cel mai mult este gândirea.

Gândirea în perioada pubertății:

- J. Piaget consideră că în pubertate gândirea se află în stadiul desăvârșirii relațiilor concrete, a apariției lor în cât mai multe domenii. La început, puberul este legat de concret, care îl împiedică să generalizeze legile desprinse asupra mai multor situații. Abia în jurul vârstei de 12 ani gândirea formală se suprapune peste gândirea concretă;
- gândirea puberului este acumulatorie, ordonatoare, sistematizatoare; copilul raționează asupra obiectelor, asupra relațiilor dintre ele; apar operații combinatorii care dau posibilitatea de a raționa după două sisteme de referință concomitent; se răstoarnă relația dintre real și posibil, acum realul este un caz particular al posibilului;
- gândirea pătrunde în percepție, o intelectualizează, o transformă în observație, adică în percepție organizată, intenționată, desfășurată după plan, în vederea realizării unui scop; puberii au tendința de a acorda semnificații și sensuri sociale tuturor obiectelor percepute, aspecte mai puțin sesizabile copiilor sub 11 ani. Se evidențiază tendința puberilor de a comenta și interpreta cele observate. La 10-12 ani se elaborează numeroase reprezentări anticipative, care proiectează în viitor caracteristicile fenomenelor;

- memoria devine tot mai pregnant logică față de memoria cu caracter mecanic. Acum aceasta se bazează pe selecția elementelor esențiale, pe scheme logice, pe înțelegerea celor memorate. Întipărirea se face după criterii logice, apelând la planuri și sistematizări personale ale informațiilor. Reactualizarea recunoașterii recurge la asociații între reprezentări, iar reactualizarea pe baza reproducerii presupune restructurarea verbală a materialului memorat în stil propriu. Atunci când materialul este interesant, reproducerea este fidelă;
- sub influența gândirii se dezvoltă și limbajul, cu un debit de 6-120 de cuvinte pe minut. Calitatea limbajului crește, se amplifică limbajul activ, crește potențialul asociativ al limbajului; problematizarea ideilor, creația unor cuvinte noi, toate ca urmare a dezvoltării gândirii;
- datorită multitudinii de cerințe și exigențe pe care profesorii le adresează elevilor la diferite discipline, puberul își formează un anumit stil cognitiv, un anumit stil de a gândi (analitic sau sintetic), de a memora (logic sau mecanic). Copilul devine tot mai conștient de posibilitățile sale intelectuale pe care încearcă să le dezvolte, să le cizeleze, pentru a spori sfera cunoașterii. El nu se mulțumește cu învățarea mecanică, ci cu învățarea selectivă, îi place să combine, să recombine reprezentările de care dispune, asociază cuvintele ajungând la rime, metafore, alegorii. Este perioada în care se scriu primele poezii, primele schițe sau povestiri. Elevul simte nevoia de a-și exprima, exterioriza propriile trăiri și sentimente prin imagini și idei artistice. Schimbarea, modificarea, adăugarea, transfigurarea celor auzite, învățate sau trăite, în sens pozitiv, devine o modalitate curentă de acțiune. Astfel, nevoia de cunoaștere a școlarului mic devine nevoia de creație a puberului. Această creație este subiectivă, în funcție de propriile trăiri psihice, cu propria experiență de viață. Procesul de învățământ, dar și activitățile extrașcolare oferă suficient de multe ocazii în acest sens;
- în cadrul acestei etape de viață încep să se contureze diferențele în baza variabilei sex la nivelul unor abilități speciale și al randamentului școlar. Fetele pot prezenta performanțe superioare în ceea ce privește fluența verbală, ortografia, citirea și calculul matematic. Băieții obțin scoruri mari la raționamentul matematic, orientare spațială și soluționarea problemelor de descoperire;
- acum pot apărea diferențe în ceea ce privește erorile tipice. Băieții sunt înclinați să facă erori de rezolvare, pe când fetele cad în capcana erorilor de interpretare, dincolo de textul problemei. Cunoașterea particularităților și stimularea compensatorie, pot reduce diferențele dintre fete și băieți. Fetele atrag un sistem hiperprotectiv din partea părinților pentru că au tendința de a se identifica cu persoanele care le

dirijează(mama, învățătoarea), de aceea se constată că au dificultăți mai mari în a - și dezvoltă autonomia și independența cognitivă.

În această perioadă de școlarizare se evidențiază stiluri cognitive (J. Kagan):

- *impulsiv*: copiii impulsivi au un ritm de conceptualizare rapid, cu tendința de a zice primul răspuns care le vine în minte și sunt preocupați să găsească repede răspunsuri;
- *reflexiv*: copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a răspunde, ei par a valoriza posibilitatea de analiză a variantelor de răspuns, fiind preocupați de calitatea răspunsului și nu de rapiditatea acestuia; copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicită interpretări globale;
- *analitic*: în ceea ce privește copiii cu stil cognitiv analitic, ei pleacă în conceptualizare de la detalii, față de cei cu stil tematic, care iau în considerare întregul; au performanțe mai mari în sarcini de tip analitic;
- *sistematic*:

Problema stilului nu se pune în termeni de superioritate sau inferioritate. Rezultatele cercetărilor au arătat că este un ajutor deosebit pentru profesori ca să înțeleagă diferitele moduri în care reacționează copiii în funcție de sarcina de învățare sau performanțele diferite ale aceluiași copil în sarcini cognitive diferite.

LULUȘAN ALINA, institutor

LUPEA GEORGIANA, institutor

OPREA MIHAELA, institutor

Școala Generală „Mihai Eminescu” Arad

Bibliografie:

1. Ancuța, Lucia , *Psihologie școlară*, Editura Excelsior, Timișoara, 1999.
2. Bonchiș, Elena (coord.), *Învățarea școlară - teorii, modele, condiții, factori*, Editura Universitatea Emanuel, Oradea. 2002.
3. Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Golu, Pantelimon; Verzea, Emil; Zlate, Mielu, *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
5. Ilica, Anton, *Didactica generală și didactica limbii române și a lecturii*, Editura Școala Vremii, 2004.
6. Joița, Elena (coord), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Craiova, 2003.
7. Postelnicu, Constantin, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2000.

VII. PROBLEME TEORETICE ȘI PRACTICE ALE CURRICULUMULUI REFORMA CURRICULUMULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC

7. *Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conținut al învățământului, situație de învățare*
8. *Relația obiective-conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare*
9. *Factori determinanți și surse generatoare în elaborarea curriculumului*
10. *Tipuri de curriculum: core curriculum (de bază, trunchi comun), curriculum la dispoziția școlii; analiza raporturilor obligatoriu-opțional, formal-nonformal, național-local*
11. *Orientări și practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferențiat și personalizat*
12. *Documentele curriculare: planul-cadru, programe școlare, manualele, materialele-supor (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în școală*

1. ANALIZA CONCEPTELOR: CURRICULUM, ARIE CURRICULARĂ, CICLU CURRICULAR, CONȚINUT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI, SITUAȚIE DE ÎNVĂȚARE

❖ *Conceptul de curriculum*

Etimologia conceptului „curriculum”(la plural „curricula”) se află în limba latină, în care termenul „curriculum” are semnificații multiple, însă relativ apropiate: „alergare”, „cursă”, „parcurs”, „drum”, „scurtă privire”, „în treacăt”. În prezent, nu există o definiție și o operaționalizare unanim acceptate ale conceptului de „curriculum”, însă:

- a. *În sens larg* se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar.
- b. *În sens restrâns* curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial (Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu).
- c. *Curriculumul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte oferite*

educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale (M.Ionescu).

❖ *Arie curriculară*

Unul dintre principiile care stau la baza elaborării noului Plan-cadru de învățământ este cel al selecției și ierarhizării culturale. Acesta a condus la integrarea disciplinelor de studiu într-un sistem, la interrelaționarea lor și la consacrarea conceptului de „*arie curriculară*”.

Ariile curriculare reprezintă domenii ale cunoașterii care oferă o viziune multi și /sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu (s-a renunțat la viziunea tradițională, în care ariile curriculare cuprindeau ansambluri de obiecte de învățământ abordate monodisciplinar, în conformitate cu domeniul de cercetare al fiecărei științe particulare). Ele sunt stabilite în mod științific, pe baza unor criterii epistemologice și psihopedagogice; pe durata școlarității obligatorii și a liceului, ariile curriculare rămân aceleași, ponderea lor pe cicluri și pe clase, fiind, însă variabilă.

În țara noastră, Curriculumul Național este structurat pe următoarele șapte arii curriculare: „*Limbă și comunicare*”, „*Matematică și științe ale naturii*”, „*Om și societate*”, „*Arte*”, „*Educație fizică și sport*”, „*Tehnologii*”, „*Consiliere și orientare*”. Principiul funcționalității recomandă adaptarea disciplinelor de studiu și, implicit, a ariilor curriculare la particularitățile de vârstă ale elevilor.

❖ *Ciclurile curriculare*

Pentru delimitarea diferitelor segmente ale școlarității, s-a consacrat conceptul de „*cicluri curriculare*” care reprezintă *periodizări ale școlarității pe mai mulți ani de studiu, care au în comun anumite finalități educaționale și sisteme metodologice*. Prin finalitățile urmărite și prin strategiile didactice adoptate, ciclurile curriculare trebuie să asigure continuitatea demersului instructiv-educativ de la o treaptă de școlarizare la alta.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin:

- Modificări în planul de învățământ (gruparea obiectelor de studiu; momentul introducerii în planul-cadru a unor anumite discipline; ponderea disciplinelor în economia planului);
- Modificări conceptuale la nivelul programelor și al manualelor școlare;
- Modificări de strategie didactică.

Curriculumul Național din țara noastră cuprinde următoarele cicluri curriculare, vizând obiectivele:

- *Ciclu achizițiilor fundamentale* (grădiniță - clasa a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială. Acest ciclu curricular vizează: asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (scris,

citit, calcul aritmetic); stimularea copilului în vederea percepției, cunoașterii și stăpânirii mediului apropiat; stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției și a imaginației; formarea motivării pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială;

- *Ciclul de dezvoltare* (clasa a III-a - clasa a VI-a) are ca obiective : dezvoltarea achizițiilor lingvistice și încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne și a limbilor străine pentru exprimarea în situații variate de comunicare; dezvoltarea unei gândiri structurate și a competenței de a aplica în practică rezolvarea de probleme; familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoașterii; constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică și pluralistă; încurajarea talentului, a experienței și a expresiei în diferite forme de artă; formarea responsabilității pentru propria dezvoltare și sănătate; formarea unei atitudini responsabile față de mediu;
- *Ciclul de observare și orientare* (clasa a VII-a - clasa a IX-a);
- *Ciclul de aprofundare* (clasa a X-a - clasa a XI-a);
- *Ciclul de specializare* (clasa a XII - a, clasa a XIII –a) (M.Bocoș).
- ❖ *Conținut al învățământului*

a. Definiție:

Conținuturile învățământului reprezintă un capitol consacrat al didacticii.

- *În didactica tradițională*, conținutul învățământului se exprima în general în cunoștințe, priceperi și deprinderi din domeniul științei, artei, tehnicii, pe care elevii le însușesc în școală.
- *În didactica modernă*, conținutul învățământului se referă la ansamblul cunoștințelor, abilităților, strategiilor, atitudinilor cognitive, comportamentelor, proiectate în documente școlare oficiale care vizează stimularea dezvoltării personalității celor care se instruiesc în plan intelectual, moral, profesional, estetic, fizic.
- *Din perspectivă curriculară*, conținutul învățământului se referă la ansamblul valorilor pedagogice selectate din toate domeniile culturii, precizate în termeni de cunoștințe, abilități, capacități, valori, modele atitudinale și comportamentale, cu influențe formative în plan intelectual, cognitiv, afectiv, psihomotor, moral, estetic etc., care sunt organizate și repartizate pe cicluri școlare și care fac obiectul activităților de predare, învățare și evaluare. Teoria curriculumului conturează o nouă metodologie de selecționare, proiectare și realizare a conținutului învățământului, prin valorificarea tuturor elementelor cunoașterii umane, relevante din punct de vedere al formării-modelării personalității, la nivelul fiecărei trepte și discipline școlare.

b. Dimensiunea globală a conținutului învățământului:

Complexitatea conceptului de conținut al învățământului face ca dimensiunea sa globală să includă un *curriculum comun*, numit și trunchi comun de cultură generală și un *curriculum diferențiat*.

- *Curriculumul comun sau trunchiul de cultură generală* asigură fundamentul formării și dezvoltării personalității pe toată perioada școlarității, prin: elaborarea unor programe de studii identice în învățământul general obligatoriu; prelungirea curriculumului comun în cultura de profil (în învățământul liceal) și de specialitate (în învățământul profesional); aprofundarea curriculumului comun la niveluri adecvate domeniului de studiu în primii doi ani de studii universitare);
- *Curriculumul diferențiat* oferă posibilitatea realizării unui învățământ individualizat, profilat, specializat. Oferă următoarele oportunități: posibilitatea unor cursuri opționale; posibilitatea canalizării culturii de profil spre anumite domenii de specialitate, în învățământul liceal; posibilitatea formării profesionale complexe, în cadrul profilului de studiu din învățământul superior.

Selectarea conținutului învățământului în contextul curriculumului comun și al curriculumului diferențiat creează premisele elaborării unor programe individualizate, care să includă elemente ale curriculumului local și ale curriculumului ascuns (M.Ionescu).

c. Caracteristicile conținutului învățământului:

Din perspectivă curriculară caracteristicile conținutului învățământului sunt:

- Caracterul relativ stabil;
- Caracterul dinamic;
- Este subordonat finalităților, scopurilor și obiectivelor educaționale;
- Cuprinde elemente variate;
- Are caracter global, dar se caracterizează și prin diversificare;
- Prezintă o complexitate crescândă pe măsura trecerii de la un ciclu curricular la altul;
- Este un concept subordonat celui de conținut al educației;
- Este vectorul principal al procesului de învățământ și deține un loc central în ansamblul componentelor de învățământ;
- Conține în primul rând mesaje semantice, dar este însoțit adesea și de mesaje ectosemantice (componente afective, emoționale, trăiri, gesturi, atitudini, relații interpersonale etc.).

d. Sursele conținutului învățământului:

La baza conținutului învățământului stau diverse surse sau repere ale dimensionării sale, aflate în prezent într-un proces de multiplicare și întrepătrundere:

- Achizițiile din științele exacte și socioumane;

- Cultura și arta;
- Achizițiile din tehnologie;
- Aspirațiile celor ce se instruiesc;
- Achizițiile cercetării pedagogice;
- Sportul și turismul;
- Problematika lumii contemporane;
- Caracteristicile pieței muncii;
- Viitorologia și prospecția;
- Mass-media (G.Văideanu).

e. Factorii care determină conținutul învățământului

- Concepția generală despre educație;
- Concepția despre cultură și despre relația dintre cultura generală și cea de specialitate;
- Cultura generală;
- Cultura socială;
- Concepția psihologică despre învățare.

f. Criterii de selecționare și structurare a conținutului învățământului:

- Criteriile filosofice;
- Criteriile logico-științifice;
- Criteriile pedagogice;
- Criteriile psihologice (M.Ionescu).

❖ *Situație de învățare*

Situația educativă este definită ca fiind complexul factorilor externi și interni semnificativi pentru subiect ce interacționează unitar și, parțial, imprevizibil, având ca efect restructurări în plan personal. Orice situație nouă se construiește pe baza restructurării experienței acumulate anterior și prin realizarea unor transferuri dinspre situația familiară.

Situațiile educative pot fi sistematizate în trei mari categorii:

- *Situații educative nonformale* (regizate de actori involuntari, purtătoare de curriculum ascuns rezultat din inexistența unei acțiuni formative consecvente și continue);
- *Situații educative informale* (coordonate de actori brevetati într-un anumit domeniu al cunoașterii; sunt orientate spre realizarea unor obiective ce vin în întâmpinarea opțiunilor realizate de subiecți);
- *Situații educative formale sau pedagogice* (incluzând situații de învățare, situații de predare și situații de evaluare).

Pentru identificarea parametrilor ce potențează funcțiile de formare și de dezvoltare ale situațiilor educative se iau în considerare *intensitatea, frecvența și varietatea intervenientului formativ:*

a. Intensitatea intervenției educative:

- Pentru subiect, situația nouă capătă semnificație din momentul în care satisface anumite curiozități, când răspunde anumitor trebuințe;

- În funcție de așteptările subiectului, intensitatea intervenției educative este percepută diferențiat (o anumită situație de învățare este , pentru unii, purtătoare de mesaj educativ, iar pentru alții, aceeași situație rămâne neutră din punctul de vedere al modificărilor produse;
- Potențarea artificială a intensității situațiilor educative prin coerciție structurează comportamente fără un real suport motivațional, iar pe de altă parte, poate genera ambivalență cognitivă, atitudinal - afectivă sau practic- acțională.

b. *Frecvența* cu care aceeași situație educativă revine, trimite la analizarea raportului cantitate-calitate:

- Un număr mare de repetiții care depășește pragul maximal acceptat de subiect duc la transformarea soluționării situațiilor într-o banală reproducere a schemelor acționale;
- Variabila calitate , în condițiile menținerii intensității trăirilor, determină angajarea activă și expresivă a subiectului în situația creată.

c. *Variatatea situațiilor educative* are ca principal efect generalizarea și interiorizarea cumulului de cunoștințe, capacități și deprinderi, satisfăcând și imperativul transferabilității (G.Țugu).

Necesitatea ca elevii să exploreze conținuturile învățării, să comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere școlii *crearea contextelor (situațiilor) de învățare adecvate*. În lipsa lor, multe capacități particulare rămân în afara educației școlare. *Elevii sunt diferiți prin profilurile aptitudinale și intelectuale cu care se nasc, dar și prin căile, situațiile de învățare în care dezvoltă*. Ca urmare, școala trebuie să încurajeze elevii în rezolvarea de *probleme contextualizate*, de tipul celor cu care se vor confrunta în viață, în societate (Consiliul Național pentru Curriculum, 2001).

2. RELAȚIA OBIECTIVE – CONȚINUTURI - METODE DE PREDARE – ÎNVĂȚARE -EVALUARE

Noul Curriculum Național a fost elaborat pe baza unui *set de principii și de criterii menite să asigure coerența la nivelul proiectării și al dezvoltării sale*. Ele vizează componentele de bază ale procesului de învățământ, fiind enunțuri sintetice care exprimă caracteristicile noului demers curricular.

a. *Principii privind curriculumul ca întreg:*

- Curriculumul trebuie să reflecte idealul educațional al școlii românești așa cum este acesta definit în Legea învățământului;
- Curriculumul trebuie să respecte caracteristicile de vârstă ale elevului, corelate cu principiile de psihologie a învățării;

- Curriculumul trebuie să reflecte dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăți deschise și democratice;
- Curriculumul trebuie să-i ajute pe elevi să-și descopere disponibilitățile și să le valorifice la maximum în folosul lor și al societății.

b. Principii privind învățarea:

- Elevii învață în stiluri diferite și în ritmuri diferite;
- Învățarea presupune investigații continue, efort și autodisciplină;
- Învățarea dezvoltă atitudini, capacități și contribuie la însușirea de cunoștințe;
- Învățarea trebuie să pornească de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului și pentru inserția sa în viața sa socială;
- Învățarea se produce prin studiu individual și prin activități de grup.

c. Principii privind predarea:

- Predarea trebuie să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă;
- Profesorii și învățătorii trebuie să creeze oportunități de învățare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse;
- Profesorii și învățătorii trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele elevilor;
- Predarea nu înseamnă numai transmitere de cunoștințe, ci și de comportamente și de atitudini;
- Predarea trebuie să faciliteze transferul de informații și de competențe de la o disciplină la alta;
- Predarea trebuie să se desfășoare în contexte care leagă activitatea școlară de viața cotidiană.

d. Principii privind evaluarea:

- Evaluarea este o dimensiune esențială a procesului curricular și o practică efectivă în clasă;
- Evaluarea trebuie să implice folosirea unei mari varietăți de metode;
- Evaluarea trebuie să fie un progres reglator care informează agenții educaționali despre calitatea activității școlare;
- Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă și la o îmbunătățire continuă a performanțelor;
- Evaluarea se fundamentează pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său școlar și la intrarea în viața socială.

Componentele acestui sistem (obiective, conținuturi, strategii, surse, evaluare) se întrepătrund și se condiționează reciproc:

- a. Obiectivele generale și operaționale, componente ale idealului educațional, determină (influențează) selecția și vehicularea*

conținuturilor în concordanță cu îndeplinirea acestora. La rândul lor, conținuturile influențează delimitarea și perfecționarea obiectivelor în conformitate cu forța lor informațional-formativă, acțională și de investigație;

- b. *Strategiile - metodele, mijloacele și formele de activitate didactice sunt influențate de conținuturi, obiective și invers.* De exemplu, un conținut cu un pronunțat caracter aplicativ va determina strategii cu caracter practic-participativ. La rândul lor, strategiile cu caracter practic-aplicativ, pentru a-și îndeplini obiectivele operaționale specifice, determină selectarea anumitor conținuturi, organizarea și vehicularea lor în corelare cu gradul, profilul și formele de învățământ, cu principiile didactice, cu tipologia metodelor didactice etc.;
- c. *Evaluarea* va determina selecția și examinarea anumitor conținuturi, gradul de atingere a obiectivelor stabilite, o considerare și reconsiderare a metodologiei folosite.

Abordarea sistemică a acestor componente sporește coerența, nivelul, valoarea, performanța și eficiența fiecăreia în parte, cât și a întregului proces instructiv-educativ. De asemenea, pune în acțiune fenomenul de feedback (conexiune inversă), care asigură reglajul și perfecționarea lor continuă (I.Bontaș).

3. FACTORI DETERMINANȚI ȘI SURSE GENERATOARE ÎN ELABORAREA CURRICULUMULUI

Curriculumul Național este proiectat să răspundă în mod adecvat la provocările fără precedent cărora trebuie să răspundă tinerii aflați acum pe băncile școlii. Sistemul de învățământ are datoria și responsabilitatea de *a-i pregăti pentru schimbările ce vor avea loc la nivel economic, social, politic și cultural, atât pe plan intern cât și internațional*. Cele mai importante ar fi:

- Generalizarea economiei de piață și a sistemului politic democratic;
- Accesul deschis la informație a unor segmente din ce în ce mai largi ale populației;
- Creșterea interdependențelor dintre societăți, culturi și tehnologii pe plan mondial;
- Accentuarea specializării la nivel înalt, concomitent cu flexibilizarea și mobilitatea pieței muncii într-o lume dinamică.

Curriculumul sintetizează ansamblul de așteptări exprimate de școală față de un tânăr capabil să răspundă cerințelor unor realități în schimbare. Aceste exigențe se pot rezuma în:

- Capacități superioare de gândire critică și divergentă, în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoștințele și competențele dobândite în diferite situații problemă;
- Motivația și disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a oricărei dezvoltări personale;
- Capacități de inserție socială activă, alături de un set de atitudini și de valori personalizate la viața unei societăți deschise și democratice.

Repere strategice de elaborare:

- Raportarea la dinamica și la necesitățile actuale, precum și al finalitățile de perspectivă ale sistemului românesc de învățământ, generate de evoluțiile societății și formulate în diverse documente de politică educațională;
- Raportarea la tendințele actuale și la criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;
- Raportarea la acele tradiții ale sistemului românesc de învățământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.

Indicatori pe baza cărora se construiesc programele școlare:

- Nivelul, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;
- Ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii;
- Exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea Curriculumului Național urmărește:

- Adecvarea curriculumului la contextul socio-cultural național;
- Permeabilitatea curriculumului față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional;
- Coerența, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, cât și la nivelul diferitelor componente intrinsece ale acestuia;
- Pertinența curriculumului în raport cu obiectivele educaționale;
- Transparența curriculumului din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați;
- Articularea optimă a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

Idealul educațional și finalitățile sistemului reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul Legii învățământului profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății românești. Acestea au un rol reglator, constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculumului Național.

➤ *Idealul educațional al învățământului românesc*

1. Învățământul urmărește realizarea idealului educațional întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale;

2. Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

4. TIPURI DE CURRICULUM: CORE CURRICULUM (DE BAZĂ, TRUNCHI COMUN), CURRICULUM LA DISPOZIȚIA ȘCOLII; ANALIZA RAPORTURILOR OBLIGATORIU - OPȚIONAL, FORMAL - NONFORMAL, NAȚIONAL - LOCAL

Literatura de specialitate oferă mai multe posibilități de clasificare a curriculumului școlar. Între diferitele tipuri de curriculum există, în mod firesc, multiple interacțiuni. Clasificările următoare reliefează specificitatea tipurilor de curriculum din următoarele perspective:

a. *În funcție de criteriul cercetării fundamentale a curriculumului:*

- *Curriculum general* (curriculum comun, trunchi comun de cultură generală, curriculum central, core curriculum, curriculum de bază) este asociat cu obiectivele generale ale educației și cu conținuturile educației generale-sistemul de cunoștințe, abilități intelectuale și practice, competențe, stiluri atitudinale, strategii, modele acționale și comportamentale de bază, obligatorii pentru educați pe parcursul primelor trepte ale școlarității. *Core curriculum* este un concept original impus în spațiul anglo-saxon, constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii, iar-ca procentaj-ocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanțial, în funcție de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi (C.Cucoș);
- *Curriculum de profil și specializat* vizează formarea și dezvoltarea comportamentelor, competențelor, abilităților și strategiilor caracteristice unor domenii ale cunoașterii, care își găsesc corespondent în anumite profiluri de studii (științe umaniste, științe exacte, muzică, arte plastice, sporturi ș.a.m.d.);
- *Curriculum subliminal (curriculum ascuns)* cuprinde ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare directe sau indirecte, explicite sau implicite, rezultate din ambianța educațională și din climatul psihosocial general, în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă;
- *Curriculumul informal* cuprinde ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare indirecte, care apar ca urmare a interacțiunilor celui care învață cu mijloacele de comunicare în masă, a interacțiunilor din mediul social, cultural, economic, familial, al grupului de prieteni, al comunității etc.

b. În funcție de criteriul cercetării aplicative a curriculumului:

- *Curriculumul formal (oficial)* este cel prescris oficial, care are un statut formal și care cuprinde toate documentele școlare oficiale care stau la baza proiectării activității instructiv-educative la toate nivelele sistemului și procesului de învățământ. Este validat de factorii educaționali de decizie și include următoarele documente oficiale: documente de politică a educației, documente de politică școlară, planuri de învățământ, programe școlare și universitare, ghiduri, îndrumătoare și materiale metodice suport, instrumente de evaluare;
- *Curriculumul recomandat* este susținut de grupuri de experți în educație sau de autorități guvernamentale și este considerat ghid general pentru cadrele didactice;
- *Curriculumul scris* are, de asemenea, caracter oficial și este specific unei anumite instituții de învățământ;
- *Curriculumul predat* se referă la ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare oferite de educatori celor educați în activitățile instructiv-educative curente;
- *Curriculumul de suport* cuprinde ansamblul materialelor curriculare auxiliare: culegeri de probleme, culegeri de texte, îndrumătoare didactice, atlase, software etc.;
- *Curriculumul învățat* se referă la ceea ce educații au asimilat ca urmare a implicării lor în activitățile instructiv-educative;
- *Curriculumul testat* se referă la experiențele de învățare și dezvoltare apreciate și evaluate cu ajutorul unor probe de evaluare.

c. În funcție de criteriul epistemologic:

- *Curriculum formal (curriculum oficial);*
- *Curriculum comun* (curriculum general, trunchi comun de cultură generală, curriculum central, core-curriculum, curriculum de bază);
- *Curriculum specializat;*
- *Curriculum ascuns (curriculum subliminal);*
- *Curriculum informal;*
- *Curriculum neformal/nonformal* care vizează obiectivele și conținuturile activităților instructiv-educative neformale/nonformale, care au caracter opțional, sunt complementare școlii, structurate și organizate într-un cadru instituționalizat extrașcolar (de exemplu în cluburi, asociații artistice și sportive, case ale elevilor și studenților, tabere etc.);
- *Curriculum local* care include ofertele de obiective și conținuturi ale activităților instructiv-educative propuse de către inspectoratele școlare (și aplicabile la nivel teritorial) sau chiar de către unitățile de învățământ, în funcție de necesitățile proprii și de solicitările înregistrate.

d. *Tipologia (și terminologia) Curriculumului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România:*

- *Curriculumul nucleu* - reprezintă aproximativ 70% din Curriculumul Național, trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul de învățământ. El reprezintă unicul sistem de referință pentru evaluările și examinările externe(naționale) din sistem și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță;
- *Curriculumul la decizia școlii* asigură diferența de ore dintre curriculumul nucleu și numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, pentru fiecare disciplină școlară prevăzută în planurile-cadru de învățământ, pe an de studiu. Complementar curriculumului nucleu, școala poate oferi următoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat, curriculum elaborat în școală;
- ❑ *Curriculumul extins* este acel tip de proiect pedagogic care are la bază întreaga programă școlară a disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât și cele facultative; Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi prevăzute de curriculumul nucleu;
- ❑ *Curriculumul nucleu aprofundat* este acel tip de proiect pedagogic care are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin reluarea și aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea activităților de învățare;
- ❑ *Curriculumul elaborat în școală* este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese din lista elaborată de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare. Curriculumul elaborat în școală nu constituie obiectul evaluărilor și examinărilor externe, naționale. Profesorului care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale și conținuturile instructiv-educative, competențele și performanțele așteptate de la elevi, precum și probele de evaluare corespunzătoare (M.Bocoș).

5. ORIENTĂRI ȘI PRACTICI NOI ÎN ORGANIZAREA CURRICULUMULUI: INTERDISCIPLINARITATE, ORGANIZARE MODULARĂ, ORGANIZARE DE TIP INTEGRAT, CURRICULUM DIFERENȚIAT ȘI PERSONALIZAT.

Înmultiplicarea surselor învățământului și acumulările cognitive din diferitele domenii ale cunoașterii impun noi strategii de dimensionare și de structurare ale conținuturilor. Eficiența lor este dată nu numai de modalitatea de selecție a informațiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci și de strategiile de ierarhizare și organizare, de compunerea și articularea acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă și de obiectivele educaționale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

❖ *Organizarea interdisciplinară*

Conexiunea disciplinară cunoaște patru niveluri de concretizare:

- *Multidisciplinaritatea* apare ca modalitatea cea mai puțin dezvoltată a conexiunii, constând, mai degrabă, în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune;
- *Pluridisciplinaritatea* - punctul de plecare în structurarea conținuturilor îl reprezintă o temă, o situație, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice; prezintă avantajul abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relații cu alte fenomene din realitate;
- *Interdisciplinaritatea* este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinație prudentă a mai multor puncte de vedere. Un conținut școlar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realității descrise și asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existențiale;
- *Transdisciplinaritatea* este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoașterii; desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe materii, ci „dincolo” de acestea; disciplinele sunt valorificate ca furnizoare de situații și experiențe de învățare (C.Cucoș).

Cel puțin pentru învățământul preuniversitar se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarității (G.Văideanu):

- Niveluri rezervate conceptelor, adică autorilor de planuri, programe și manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;
- Punctele de intrare accesibile învățătorilor și profesorilor, în cadrul proceselor de predare și evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;
- Prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare.

În funcție de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

- Corelații obligatorii și minimale, prevăzute de programele școlare sau impuse de logica predării noilor cunoștințe;
- Conexiuni disciplinare sistematice și elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor și identificarea conceptelor și metodologiilor comune sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecții și a planificărilor anuale sau semestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi:

- Centrată pe o cultură bogată și pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare și presupun unele riscuri;
- Realizată în echipe de profesori cu specialități, vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeași clasă, fie aceleași discipline urmărite în dimensiunea orizontală, cât și în cea verticală.

În cadrul proceselor didactice obișnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce țin de inspirația și de tactul profesorilor pregătiți în perspectiva monodisciplinară. În același timp, tendința de a integra în clasă elemente informaționale provenite din mediul informal constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar.

Pregătirea profesorilor pentru organizarea interdisciplinară a conținuturilor:

În viitor modalitatea cea mai viabilă de lucru va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea și desfășurarea curriculumului unei clase, precum și la dimensionarea unor conținuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând perspective reale viziunii interdisciplinare.

❖ Organizarea modulară

Învățământul modular constă în structurarea conținuturilor în moduli didactici, aceștia incluzând seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ delimitate, menite a se plia pe cerințele și posibilitățile unor grupe de elevi.

Caracteristici:

- Se accentuează flexibilitatea conținuturilor în funcție de interesele și capacitățile elevilor, de particularităților lor psihice;
- Cursurile modulare presupun acțiuni de selecție a elevilor sau sunt frecventate în urma opțiunilor libere ale acestora;
- Elevii urmează anumiți moduli, în acord cu dorințele și aptitudinile lor, simultan cu frecventarea cursurilor din programul comun.

Diferențierea modulelor în ceea ce privește dificultatea, nivelul și ritmul de lucru:

- *Moduli de recuperare* pentru elevii cu dificultăți;
- *Moduli de explicații suplimentare* pentru categorii de elevi buni sau foarte buni.

Cum se realizează învățarea modulară?

- Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului;
- Se face evaluarea rezultatelor;
- În caz de nereușită, se recomandă un modul inferior sau complementar;
- Dimensionarea modulară a conținutului se face pentru un grup de discipline care urmăresc diferențieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulelor a conținutului este holismul, adică încercarea de a concepe o totalitate informațională ca unitate integrată de elemente ce își pierd trăsăturile secvențiale.

- Structurarea modulară înlesnește cuprinderea cunoștințelor speciale în ansambluri logice care depășesc cantitativ și calitativ caracteristicile subunităților curriculare;
- Mai mulți moduli se pot construi într-un lanț modular sau o suită de moduli care pot fi oferiți/ceruți elevilor în funcție de obiective sau în raport cu interesele și aptitudinile acestora;
- Plecând de la natura conținutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informații, metode, acțiuni, operații de achiziționat sau, cel mai adesea, pe combinații ale acestor posibilități.

❖ *Organizarea integrată a conținutului*

Presupune integrarea unor elemente de conținut particulare în noi structuri explicative (noi discipline) care realizează un salt „metateoretic” sau „metavaloric”, preluând și integrând conținuturi esențializate și resemnificate din perspectiva noii „umbrele” explicative mai cuprinzătoare (discipline precum : Științele naturii, Trebuințele omului, Jocurile sociale etc.).

Se poate face prin:

- Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol științific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative);
- Ordonarea cunoștințelor către un pol practic (precum centrele de interes ale lui Ovide Decroly - hrană, securitate, afiliație etc.);
- Gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase);
- Integrarea valorilor în funcție de un pol personal (iubire, boală, familie etc);

- Structurarea integrată realizează o joncțiune a obiectivelor educaționale, a unor structuri de conținuturi corelative și a intereselor și disponibilităților actorilor antrenați în învățare.

- *Organizarea diferențiată și personalizată a conținuturilor*

Vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și la stilul de învățare al elevului.

Caracteristici:

- Strategia diferențierii curriculare se exprimă prin *trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”*;
- Este recomandată pe considerente pedagogice și ca o direcție a integrării și compatibilizării proceselor educaționale în spațiul euroatlantic;
- Se face de către profesor în conținuturi, metode de predare-învățare, mediu psihologic, standarde de performanță;
- Se exprimă la nivelul elevului prin extensiunea cunoștințelor, profunzimea înțelegerii, ritmul și stilul de învățare (creativ, reproductiv, investigativ etc.).

Cum se realizează adaptarea curriculumului în acord cu trebuințele de dezvoltare și de afirmare ale predispozițiilor aptitudinale și specifice?

a. La nivel liceal:

Organizarea diferențiată a conținuturilor apare în planurile de învățământ, concepute diferit (prin proporția grupelor de discipline, natura disciplinelor opționale etc.), în funcție de profilul liceului;

c. La nivelul școlii generale:

- Diferențierea se face în special prin extensiunea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare și mult mai puțin prin natura lor (cu excepția disciplinelor opționale). Noile programe pe discipline și arii curriculare *lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un curriculum aprofundat, predarea limitându-se la 70% din programă, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învățământ* (se adresează elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fără predispoziții aptitudinale în domeniul respectiv), *fie să abordeze un curriculum extins cu mai mult de 70% cu predare în același interval de timp* (se adresează elevilor cu predispoziții aptitudinale înalte și cu interese deosebite pentru aria curriculară respectivă);
- Pentru core curriculum, diferențierea o face profesorul clasei, când diferențierea se aplică în cadrul aceleiași clase, sau conducerea școlii și catedra, atunci când se optează pentru predarea pe clase omogene de aptitudini (C.Cucoș).

6. DOCUMENTELE CURRICULARE: PLANUL - CADRU, PROGRAME ȘCOLARE, MANUALELE, MATERIALELE SUPT (GHIDURI, PORTOFOLII, CULEGERI, MANUALUL PROFESORULUI ETC.). METODOLOGIA APLICĂRII LOR ÎN ȘCOALĂ

Începând cu anul școlar 1998-1999, în România, Curriculumul Național cuprinde:

- *Curriculumul Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință* (document reglator care asigură coerența în elaborarea componentelor sistemului curricular, în termeni de procese și produse)

❖ *Planurile-cadru de învățământ pentru clasele I-XII*

Planul- cadru de învățământ reprezintă documentul curricular oficial elaborat la nivel central, care stabilește:

- Ariile curriculare;
- Obiectele de studiu;
- Resursele de timp necesare abordării acestora (M. Ionescu).

Acest Plan de învățământ are la bază finalitățile învățământului preuniversitar și două categorii de principii:

a. Principii de politică educațională:

- Principiul descentralizării și al flexibilizării (școlile vor avea libertatea de a-și construi scheme orare proprii, cu plaje orare pentru disciplinele obligatorii și opționale);
- Principiul descongestionării programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învățării pe fondul unui consum psihic normal, fără forțări și presiuni;
- Principiul eficienței (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane și materiale din școli; evitarea șomajului prin predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opționale, activități de consiliere și de orientare);
- Principiul compatibilizării sistemului românesc de învățământ cu standardele europene.

b. Principii de generare a noului plan de învățământ:

- Principiul selecției și al ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- Principiul funcționalității (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor și la evoluțiile din domeniul cunoașterii);
- Principiul coerenței (integrarea verticală și orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului și, în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);

- Principiul egalității șanselor (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);
- Principiul flexibilității și al parcursului individual (un curriculum diferențiat și personalizat sau, altfel spus, trecerea de la o școală unică pentru toți, la o școală pentru fiecare);
- Principiul racordării la social (C.Cucoș).

❖ *Programele școlare*

Programele școlare sunt documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani școlari sau pe cicluri de învățământ. Sunt instrumentul didactic principal care descriu condițiile dezirabile pentru reușita învățării, exprimate în termeni de obiective, conținuturi și activități de învățare. (Curriculum Național, 1998)

Structura unei programe școlare concepută din perspectivă curriculară se compune dintr-o componentă generală, valabilă pentru toate ariile curriculare și una particularizată la o arie curriculară anume.

Componenta generală include:

- Prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învățământ;
- Prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ național;
- Precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului și ale profilului de învățământ pentru care au fost concepute programele;
- Planul de învățământ, însoțit de precizări și comentarii referitoare la aspectele particulare ale ariei curriculare respective și relațiile ei cu celelalte arii curriculare;
- Principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă.

Componenta particularizată la o arie curriculară cuprinde următoarele elemente:

- *Modelul didactic al disciplinei sau a ariei curriculare respective prezintă o imagine sintetică a structurii interne a disciplinei, semnificativă pentru procesul de predare/învățare;*
- *Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu;*
- *Obiectivele de referință specifică rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul;*
- *Conținuturile sunt mijloace prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și de referință propuse. Unitățile de conținut sunt*

organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu;

- *Exemplele de activități de învățare* sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului și să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare. Programa oferă cel puțin un exemplu de astfel de activități pentru fiecare obiectiv de referință în parte.
- *Sugerarea unor metodologii de predare*, însoțite de recomandări din domeniul curriculum de suport;
- *Sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor*;
- *Precizarea standardelor naționale de performanță* ale elevilor. Standardele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. *Ele reprezintă enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi.* Constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum. Asigură conexiunea între curriculum și evaluare, pe baza lor elaborându-se nivelurile de performanță, precum și itemii necesari probelor de evaluare. Standardele sunt realizate pe obiect de studiu și pe treaptă de școlarizare, permițând evidențierea progresului realizat de elevi. Elaborarea lor are în vedere: finalitățile pe treaptă și pe ciclu de școlaritate; obiectivele cadru și cele de referință ale disciplinei; caracteristicile psihopedagogice ale vârstei școlare vizate (C.Cucoș).

❖ *Manuale școlare alternative*

Manualul școlar reprezintă documentul școlar oficial care concretizează programa școlară a unui obiect de învățământ pentru o anumită clasă, tratând temele/unitățile de conținut în subteme/subunități de conținut: capitole, subcapitole, grupuri de lecții, secvențe de învățare etc.

a. Utilitate :

- Pentru cadrul didactic, manualul este un instrument de lucru orientativ, un ghid în proiectarea și realizarea activităților didactice;
- Pentru elevi este cel mai important instrument de informare și de lucru, întrucât îndeplinește concomitent funcțiile: informativă, formativă, de autoinstruire și stimulativă.

b. Demersurile de elaborare a unui manual școlar trebuie să aibă în vedere:

- Exigențe de ordin științific;
- Exigențe psihopedagogice;
- Exigențe de ordin igienic;
- Exigențe de ordin estetic;
- Exigențe de ordin economic.

Pentru o anumită treaptă de școlaritate, clasă și disciplină de studiu, pot exista mai multe *manuale școlare alternative*. Ele se bazează pe modalități diferite

de abordare, tratare și operaționalizare a conținuturilor , care contribuie la atingerea obiectivelor cadru și de referință cuprinse în programele școlare, obiective care sunt unice la nivel național (M.Bocoș).

❖ *Ghiduri, norme metodologice și materiale suport –descriu condițiile de aplicare și de monitorizare ale procesului curricular și conțin sugestii metodologice.*

O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară a profesorilor o constituie elaborarea și difuzarea de ghiduri metodologice, pachete de formare și autoformare, liste de teme pentru diverse arii curriculare și sugestii de realizare didactică a lor.

Pentru elevi, în completarea manualelor, se cer elaborate și diversificate culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exerciții și probleme, soft didactic, atlase, crestomații, fișe de activitate independentă etc.

❖ *Metodologia de aplicare*

a. *Planul-cadru de învățământ* este obligatoriu de aplicat pentru toate unitățile de învățământ de același grad și profil.

b. *Pe baza Planului-cadru de învățământ se alcătuiesc schemele orare.*

Definirea schemelor orare:

- Pe baza evaluării condițiilor locale și a potențialului elevilor, Consiliile profesorale pot face propuneri de scheme orare Consiliului de administrație;
- Consiliul de administrație al școlii va prezenta public oferta școlii (posibilitățile privind programul maxim, opționalele și/sau extinderile), cerând părinților și elevilor să-și exprime opțiunile. Consultarea acestora de către Consiliul de administrație poate fi făcută prin mai multe căi: completarea de către părinți a unor chestionare, votul exprimat de părinți în adunarea clasei sau a școlii, investirea de către părinți a reprezentanților lor în Consiliul de administrație cu putere de a decide în numele lor etc. Fiecare Consiliu de administrație își va alege propria cale de consultare a părinților și elevilor;
- Definirea schemelor orare ale claselor pentru anul școlar următor se face până la sfârșitul anului școlar în curs.

b. *Realizarea schemei orare*

- Se pornește de la tabelul care explicităză trunchiul comun. La acesta se adaugă ore în funcție de opțiunile privind: numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, câte extinderi, la ce discipline, câte opționale, din ce arii;
- Schemele orare nu se alcătuiesc prin însumarea de jos în sus pe coloană a numărului de ore minim, mediu sau maximale plajelor orare, ci prin calcularea în „zig-zag” a numărului minim, mediu și

maxim de ore ale plajelor orare pe discipline, în funcție de opțiunile elevilor;

- În schemele orare se regăsesc opționalele (Curriculum Național, 1999).

c. Orarul

Orarul este un document organizatoric ce izvorăște din prevederile planului de învățământ. El se elaborează de către cadrele didactice pe baza planului de învățământ și a schemelor orare. Se recomandă să se elaboreze în cooperare cu elevii. Condițiile unui orar bine întocmit și eficient sunt de natură ergonomică, psihodidactică și de igiena studiului:

- Programarea rațională a disciplinelor și activităților didactice;
- Programarea orelor numai într-o parte a zilei;
- Eventualele ore sau zile libere să se plaseze în orar la sfârșitul zilei sau al săptămânii;
- Folosirea intensivă a orelor prevăzute în orar;
- Respectarea de către profesori a pauzelor.

În condițiile democratizării societății, descentralizării educaționale, autonomiei școlare, Legea învățământului și alte reglementări conferă instituțiilor școlare anumite drepturi și libertăți în elaborarea și aplicarea documentelor școlare, cu respectarea exigențelor științifice, practice, pedagogice și metodice necesare stabilirii și punerii „în operă” a unui curriculum modern, elevat, de valoare și eficiență ideatică și acțională, care să le asigure acreditarea (I.Bontaș).

BINCHICIU VIOREL, institutor, inspector I.S.J. Arad
POP TRAIAN, institutor,
Grup Școlar „Atanasie Marinescu” Lipova

Bibliografie:

1. Bontaș, I., *Peadgogie*, Editura Bic All, Timișoara, 2001.
2. Consiliul Național pentru Curriculum - MEN, *Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu. Cadru de referință*, , București, 1998.
3. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Crișan, Al. (coord.) *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, M.E.I.-I.S.E., București, 1996.
5. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.
6. Cucoș, C. (coord), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
7. Georgescu, D. (coord.), *Planuri-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, Editura Corint, București, 1999.
8. Herlo , D., *Metodologie educațională*, Editura UAV, Arad, 2002.
9. Herlo D., *Asupra curriculum – ului educațional*, Editura UAV, Arad 2004.
10. Ilica, A., *Didactica generală și didactica specilalității...*, Editura Școala Vremi, Arad, 2004.
11. Ionescu, M., Chiș, V. (coord), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
12. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
13. Ionescu, M. (coord), *Instrucție și educație*, Editura Garamond, Cluj-Napoca, 2003.
14. Iucu, R., *Managementul clasei de elevi*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 1999.

VIII. PREDAREA. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA PREDĂRII

6. *Conceptul de predare. relația predare-învățare-evaluare*
7. *Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă*
8. *Strategii și stiluri de predare*
9. *Specificul predării în învățământul primar*
10. *Modele de determinare a eficacității și eficienței predării și a comportamentului didactic al învățătorului*

1. CONCEPTUL DE PREDARE. RELAȚIA PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Procesul de învățământ devine câmpul de manifestare a trei secvențe care se întrepătrund: predarea, învățarea, evaluarea.

- ❖ *Conceptul de „predare”* a suferit o serie de modificări, dobândind un conținut tot mai cuprinzător.

Definiții:

- *definiția primară* consideră arta predării drept „arta aplicării unor stimuli având ca rezultat producerea sau prevenirea unor răspunsuri”; scopul institutorului este „să producă la ființele umane schimbări dezirabile și să le prevină pe cele indezirabile” (Thorndike, E. L.);
- *în didactica tradițională*, în actul predării, accentul cădea pe comunicarea de cunoștințe gata făcute, pe care elevii le asimilau în mod pasiv;
- *în didactica modernă*, optica asupra predării s-a schimbat radical. Termenul “predare” e sinonim cu “instruire”, “informare”, “comunicare”, “transmitere”:
 - predarea este o acțiune de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare;
 - predarea nu se reduce la transmiterea unui volum de informații, ci ea presupune acțiuni și operații sistematice întreprinse în vederea organizării, desfășurării și îndrumării optime a activității de învățare desfășurată de elevi;
 - predarea s-a transformat într-un factor care declanșează, stimulează și orientează ansamblul activităților școlare ale elevilor, printre care și studiul individual, fixarea și consolidarea noului și ea presupune și controlul și evaluarea conținutului evaluat;

- predarea este privită predominant ca o problemă de inducere a activității de învățare la elevi și de organizare, dirijare și îndrumare a acesteia. Prin activitatea de învățare pe care o induce, predarea facilitează formarea progresivă și dezvoltarea personalității elevilor.
- *Prin predare se înțelege transmitere de cunoștințe și formare de tehnici de muncă:*
 - *cunoștințele* sunt informații condensate sub formă de reprezentări, noțiuni, principii etc. cu privire la obiectele lumii externe și la relațiile dintre ele;
 - *tehnicile de muncă* sunt segmente ale activității care cuprind momente informaționale și motorii, reunite în structuri unitare subordonate unor sarcini de muncă distincte.

Predarea reprezintă acțiunea complexă a cadrului didactic, care presupune:

- prezentare unui material concret și/sau verbal: date, informații, exemple, evenimente, modele materiale, modele ideale etc.;
- organizarea și conducerea unor activități în care să se valorifice materialul concret și verbal oferit;
- acordarea de sprijin elevilor pentru a putea observa, analiza, compara, aplica, sintetiza, abstractiza și reflecta;
- extragerea esențialului (împreună cu elevii) și fixarea lui în noțiuni, concepte, judecăți și raționamente;
- operaționalizarea cunoștințelor elevilor, prin conceperea și rezolvarea de exerciții și probleme, de sarcini teoretice și practice, prin organizarea activităților de muncă independentă.

❖ *Conceptul de învățare*

Definiții:

- *în limbaj comun*, prin învățare se înțelege activitatea efectuată în scopul însușirii anumitor cunoștințe, ale formării anumitor deprinderi sau dezvoltării unor capacități;
- *în sens mai larg, social*, învățarea înseamnă dobândire de experiență și modificare a comportamentului individual ;
- P. Fraisse arată că *învățarea este un cuvânt generic*, care definește toate modificările de adaptare a comportamentului individual, ce se produc în cursul unei probe repetate;
- după E.R. Hilgard și G. Bower, *învățarea este un proces de achiziție în funcție de experiență*, adică un proces grație căruia anumite activități sau conduite iau naștere ori se modifică în raport cu condițiile variabile sau repetitive ale mediului ;
- *o definiție a învățării, operațională în domeniul științelor educației* este următoarea : *învățarea este înțeleasă ca muncă intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic de către elevi și alți oameni, în*

vederea însușirii conținutului ideatic și formării abilităților necesare dezvoltării continue a personalității.

Perspective din care poate fi privită învățarea:

- învățarea poate fi privită și ca act de elaborare de operații și de strategii mintale / cognitive. Sintagma „elaborare de operații” se referă la activitatea de construcție sau reconstrucție mentală a ceva nou din punct de vedere calitativ, iar „elaborarea proprie” este diferența specifică, nivelul superior al învățării. Termenul „strategii mintale/cognitive” se referă la procesele și operațiile psihice cu ajutorul cărora, elevul își controlează propriul său comportament în ascultare, receptare, învățare și gândire ;
- învățarea nu se reduce la munca la birou, în clasă, acasă sau la bibliotecă, ci presupune și acțiuni practice în cabinete, în laboratoare, acolo unde cele însușite pot fi fixate și consolidate prin aplicații practice;
- învățarea presupune timp pentru reflecție și pentru noi elaborări .

❖ *Conceptul de evaluare :*

Evaluarea are rolul de a măsura și constata eficiența procesului instructiv-educativ, raportată la cerințele economice și culturale ale societății contemporane.

❖ *Raportul dintre predare – învățare - evaluare*

Predarea și învățarea:

- reprezintă două procese corelative și coevolutive, două subsisteme care sunt și trebuie să fie în raport de intercondiționare;
- eficiența procesului de învățământ, reușita sau nereușita unei activități didactice se datorează atât predării, cât și învățării, ele influențându-se reciproc;
- legătura intrinsecă dintre predare și învățare a fost susținută numai în plan teoretic. În plan practic, multă vreme, greutatea specifică a căzut pe predare, ceea ce face ca, în prezent, teoria și metodologia instruirii/didactica să aibă de rezolvat în mod corect relația dintre teaching / predarea de către institutor, pol al didacticii clasice și learning / învățarea, activitate proprie elevului – centru de interes al pedagogiei moderne.

Predare – învățare – evaluare

- prin evaluare măsurăm eficiența predării și învățării, constatăm succesul sau insuccesul procesului instructiv-educativ;
- *evaluarea pune în evidență:*
 - relația succes-insucces școlar privită ca realizare sau nerealizare a unei sarcini, ca moment de bilanț al efortului depus, ca grad de manifestare variabilă în funcție de dificultatea sarcinilor, ca acord între solicitări și realizarea lor;

- performanța obținută ca expresie a nivelului de pregătire teoretică și practică la un relația progres și reușită școlară prin raportare la fazele inițiale și intermediare, la obiective, la curbele de evoluție, la criteriile integrării socio-profesionale și școlare ulterioare;
- discordanța între cerințe, așteptări și rezultate.

Analizând cele de mai sus, putem afirma că predarea, învățarea, evaluarea se află într-o strânsă și permanentă legătură, nefiind viabile singure.

2. PREDAREA – ACT DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ EFICIENTĂ

Procesul de predare – învățare are la bază comunicarea didactică, parte integrantă a comunicării umane. Reușita actului pedagogic depinde în mare parte de calitatea comunicării dintre cei doi poli ai educației, institutor și elev.

❖ *Comunicarea didactică*

Comunicarea didactică are câteva particularități este îndreptată spre realizarea obiectivelor propuse;

- conținuturile ei sunt purtătoare de instruire;
- are un efect de învățare, urmărind influențarea, modificarea și stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup ;
- produce învățare, educație și dezvoltare, prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

Tipuri de comunicare didactică:

- comunicarea verbală, codificată logic, având scopul de-a oferi conținuturi, semantică, dezvăluind sensuri și semnificații, toate realizate cu ajutorul limbajului oral și scris ;
- comunicarea neverbală (nonverbală), necodificată logic, alcătuită din stări afective, emoționale, experiențe personale, atitudini, exprimate prin altfel de limbaje, nonvebale (mimică, gesturi, expresii).

Structurarea comunicării didactice, bazată pe dimensiunea ei orală, prin prisma teoriei comunicării:

- emițătorul (institutorul);
- receptorul (elevul, clasa de elevi);
- repertoriul emițătorului (totalitatea noțiunilor, cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, experienței de care dispune cadrul didactic și cu care se angajează în actul predării);
- repertoriul receptorului (elevului) care cuprinde ansamblul cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, experiențelor elevului; nivelul dezvoltării fizice și psihice cu care se implică în învățare;
- repertoriul comun al institutorului și al elevului.

Comunicarea devine posibilă dacă:

- repertoriile au elemente comune, se intersectează: emițătorul poate deveni receptor, și viceversa. În cazul în care canalul de comunicare este obturat de diferiți factori (zgomote, vocea slabă, suprapunerea de sunete etc.), se produc pierderi de informație și scade posibilitatea formării aceluși repertoriu comun necesar înțelegerii reciproce.;
- învățarea eficientă are drept condiție înțelegerea celor transmise. Institutatorul are un rol important mai ales în prelucrarea informațiilor, pe care le expune după o anumită logică pedagogică, făcând ca acestea să fie accesibile elevilor (nivelului lor de dezvoltare);
- rolul activ al institutorului se referă la *filtrarea* conținuturilor învățării prin selecția, organizarea și adaptarea lor la specificul clasei de elevi.

Factori de care depinde eficacitatea comunicării:

- ambii poli ai educației;
- calitatea transmisiei informațiilor : structurarea logică a conținuturilor, claritatea, precizia și plasticitatea exprimării ;
- nivelul de dezvoltare a structurilor psihice și de limbaj a elevilor: limbajul folosit în comunicarea didactică este esențial, deoarece el nu are aceleași semnificații și pentru elevi, fiind uneori mai puțin cunoscut acestora; pentru a evita riscurile vorbelor goale, lipsite de sens, institutorul trebuie să fie atent cum va prezenta conținuturile învățării; este necesar ca institutorul să cunoască nivelul real la care se află elevii din punct de vedere al vocabularului și al cunoștințelor deținute în acel moment;
- gradul de implicare a elevilor în procesul de predare -învățare;

Conexiunea inversă (retroacțiune, sau feed-back):

- înseamnă verificarea informațiilor transmise, moment în care se inversează cele două roluri: elevul devine emițător, iar institutorul - receptor al cunoștințelor prezentate anterior. Scopul final al demersului institutorului nu se rezumă doar la a informa, ci vizează schimbarea, evoluția elevului. Beneficiarul informației, după ce a preluat-o, este disponibil la transformare prin acțiune, în urma procesului de învățare ce include și informația primită. Feed-back-ul reprezintă un mijloc eficient de orientare a învățării;
- feed-back-ul transmite simultan date, emițătorului și receptorului, referitoare la: obstacolele comunicării / învățării; personalitatea receptorului/ cerințele emițătorului; măsura în care s-a adaptat mesajul /învățarea;
- dacă feed – bak- ul este o retroacțiune prin care finalitatea redevine cauzalitate, modalitatea prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate este numită feed-forward. Feed-forward-ul acționează

preventiv, asigurând controlul fiecărei secvențe de învățare către finalitatea sa, așa încât să se evite, pe cât posibil, eșecul.(D. Herlo)

Sistemul de codificare și decodificare condiționează calitatea comunicării:

- transmiterea oricărui mesaj presupune utilizarea unor semne specifice : simboluri, cuvinte, terminologii specifice, a unui limbaj. Codul se referă la totalitatea semnelor cu semnificațiile lor verbale sau nonverbale;
- prin retroacțiune, elevii sunt nevoiți să decodifice ceea ce le este comunicat pentru a găsi sensul atribuit de institutor cuvintelor și expresiilor. Momentul optim este atunci când elevii sesizează sensul unei comunicări;
- decodarea mesajului se realizează doar dacă institutorul și-a adaptat comunicarea la nivelul la care se află aceștia (aceasta nu înseamnă că institutorul, prin calitatea lui de formator, nu va introduce elemente noi în comunicarea cu elevii pe care le va explica, realizând un alt pas în evoluția lor continuă);
- conținuturile prea dense pot crea probleme în trecerea de la codificare, la acțiunea de decodificare. Pentru a se evita această situație, institutorul poate segmenta conținutul sau poate reveni cu explicații suplimentare, oferind exemple, concretizări, sinonimii și comparații necesare în asemenea condiții.

Pericole legate de derularea imediată a procesului educativ pot apărea de oriunde, însă totul pornește de la condițiile în care se realizează comunicarea institutor-elev, relație pe care se clădește întreg procesul de învățare.

3. STRATEGII ȘI STILURI DE PREDARE

Eficiența oricărei acțiuni, indiferent de natura ei (socială, economică, educațională etc) depinde, în mod firesc, de integrarea sa într-o structură organizatorică mai amplă și mai complexă, respectiv într-un sistem, căruia i se subordonează din punct de vedere al scopurilor/finalităților urmărite.

❖ *Strategii de predare-învățare*

Definirea strategiilor de predare-învățare:

- în sens larg, putem defini „strategia” ca modalitate de desfășurare și ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop;
- în sens pedagogic, conceptul de „strategie” se referă la ansamblul de decizii, tehnici de lucru, procedee și operații care vizează modernizarea și perfecționarea componentelor procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și educației;

- luând în considerare noile achiziții din didactica generală, strategiile de predare se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității de instruire, integrate în structuri operaționale, care au la bază o viziune sistemică și care sunt menite să asigure o învățare activă și creștere a cunoștințelor și abilităților și să raționalizeze procesul instruirii.

Caracteristicile strategiilor de predare-învățare :

- au, într-o anumită măsură, caracter normativ, dar nu au rigiditatea unei reguli sau a unui algoritm de desfășurare. Dimpotrivă, ele constituie componenta dinamică și deschisă a situațiilor de instruire, caracterizată de o mare flexibilitate și elasticitate internă;
- demersul didactic general conturat prin strategiile educaționale nu este determinat riguros; el poate fi „ajustat” și adaptat la evenimentele instruirii și la condițiile de predare existente; imaginarea, proiectarea și aplicarea strategiilor de instruire reprezintă acțiuni care este recomandabil să se caracterizeze mai mult prin tentative decât prin certitudini, prin spirit de creație didactică și nu de execuție mecanică; departe de a fi o simplă tehnică de lucru, strategiile didactice poartă, în bună măsură, amprenta stilului didactic, a creativității didactice și a personalității institutorului.
- funcția strategiilor de predare-învățare este de a structura și modela înălțuirea situațiilor de învățare în care sunt puși elevii și de a declanșa la aceștia mecanismele psihologice ale învățării;
- elementele componente ale strategiilor de predare-învățare alcătuiesc un sistem; între ele se stabilesc conexiuni, interrelații și chiar interdependențe. O strategie didactică se poate descompune într-o suită de operații, etape, reguli de desfășurare, reguli de decizie, corespunzătoare diferitelor secvențe ale predării-învățării, dar se impune precizarea că fiecare decizie asigură trecerea la secvența următoare prin valorificarea informațiilor dobândite în etapa anterioară;
- strategiile didactice nu se identifică cu sistemul metodologic pentru care s-a optat și nici cu metoda didactică de bază. Metodele didactice sunt elemente constitutive ale strategiei didactice, au caracter operațional, însă utilizarea exclusivă a metodei nu este suficientă, pentru atingerea obiectivelor fiind nevoie de o întreagă strategie. În timp ce utilizarea metodei reprezintă o acțiune care vizează învățarea în termenii unor performanțe imediate, la nivelul unei activități de predare-învățare-evaluare, strategia didactică vizează procesul instruirii în ansamblul său, nu o singură secvență de instruire;
- strategiile didactice nu se asimilează cu lecția întrucât ele pot fi și trebuie să fie valorificate nu doar în cadrul lecțiilor și al activităților

didactice desfășurate în clasă, ci în cadrul tuturor tipurilor de activități desfășurate de binomul institutor-elev;

- strategiile didactice au caracter probabilistic, ceea ce înseamnă că o anumită strategie didactică, chiar dacă este fundamentată științific și adecvată resurselor psihologice ale clasei, nu poate garanta reușita procesului de instruire întrucât există un număr mare de variabile și subvariabile care intervin în acest proces.

Criterii de stabilire a strategiilor didactice:

- concepția pedagogică și didactică generală a perioadei respective, principalele orientări din didactica generală și din didactica specialității, precum și concepția personală a cadrului didactic, rezultat al experienței didactice proprii;
- sistemul principiilor didactice generale și sistemul principiilor didactice specifice disciplinei de studiu, care, referindu-se la problematica învățării, orientează și dirijează instruirea, stând la baza analizei, proiectării, desfășurării și evaluării lor științifice;
- obiectivele generale ale disciplinei de studiu, obiectivele instructiv-educative ale temei/capitolului, obiectivul fundamental și obiectivele operaționale ale activității didactice, care trebuie să se coreleze și să se armonizeze cu strategiile didactice utilizate. Pentru atingerea diferitelor tipuri de obiective (cognitive, psihomotorii și afectiv-motivaționale) se concep strategii diferite (acestea se centrează pe obiectivele operaționale, se adaptează tipului acestora, dar se diferențiază foarte mult chiar și în cadrul aceluiași tip de obiective, funcție de finalitatea concretă urmărită);
- natura și specificul conținutului științific care face obiectul activității instructiv-educative: unul și același conținut poate fi predat și asimilat în moduri diferite în funcție de rolul pe care îl dețin cei doi componenți ai binomului educațional. Dacă elevul este cel care deține rolul principal în învățare, atunci noul va fi însușit prin observare directă, experimentări, descoperiri, exerciții intelectuale și practice, activități independente etc, iar dacă institutorul deține rolul principal în învățare, el va transmite elevilor noile cunoștințe prin enunțare, expunere, deducere, explicații, demonstrații, modelări etc.;
- clasa de elevi participanți la activitatea instructiv-educativă, cu particularitățile sale:

mărimea colectivului de elevi;

- gradul de omogenitate sau neomogenitate al colectivului;
- nivelul mediu de pregătire al clasei, în general, dar și la disciplina respectivă;
- particularitățile psihologice de vârstă și individuale ale elevilor;

- nivelul de dezvoltare intelectuală, capacitatea de învățare a elevilor și mecanismele adoptate de aceștia;
- nivelul motivațional al elevilor pentru activitatea de învățare la disciplina respectivă;
- sistemul de interese și aspirații al elevilor;
- aptitudinile pe care elevii le au pentru obiectul de studiu respectiv;
- experiența de învățare pe care o dețin elevii, tipul de învățare adecvat situațiilor de instruire și particularităților elevilor, legitățile, teoriile și condițiile psihologice și pedagogice ale învățării;
- natura (exerciții, sarcini de lucru, activități practice etc) și formele probelor de evaluare (de tip sumativ, formativ sau alternante);
- dotarea didactico-materială a școlii, caracteristicile spațiului școlar și ale mediului de instruire, resursele didactice ale școlii (computere, aparatură audio-video, ustensile și aparatură de laborator, filme, diapozitive, planșe, monstre etc) și resursele care pot fi confecționate și/sau puse la dispoziția elevilor de cadrul didactic;
- timpul școlar disponibil pentru realizarea activității didactice respective – reprezintă o variabilă care influențează în mare măsură alegerea strategiilor didactice;
- personalitatea și competența științifică, psihopedagogică și metodică a cadrului didactic, stilul de activitate didactică, ingeniozitatea și creativitatea sa..

Cerințe psihopedagogice și metodice ale strategiilor de predare-învățare eficiente:

- alegerea strategiilor de predare-învățare trebuie să se realizeze în mod științific, respectiv să aibă la bază argumente referitoare la adecvarea lor la situația de instruire, la eficiența lor în condițiile respective și nu simpla improvizație sau intuiție a cadrului didactic;
- funcția strategiilor didactice fiind aceea de a structura și modela situațiile de învățare în care elevii să fie implicați cât mai activ, cu cât numărul sarcinilor de învățare comunicate elevilor este mai mare și intervențiile și/sau punctele de sprijin ale cadrului didactic sunt mai reduse ca număr și conținut, cu atât strategiile didactice sunt mai eficiente;
- întrucât în procesul instructiv-educativ se urmărește asigurarea progresului intelectual al elevilor, este necesară o armonizare a strategiilor de instruire cu nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, dar și o impulsională a evoluției acestora spre stadiul superior de dezvoltare intelectuală;
- este necesară o armonizare a strategiilor didactice cu motivația pe care o au elevii pentru studiul disciplinei și al temei respective, dar și

o stimulare a acestei motivații. Ideal este ca motivarea elevilor să preceadă utilizarea unei strategii didactice și în același timp să decurgă din aplicarea acesteia.

❖ *Taxonomia strategiilor de predare-învățare*

- *Criterii de clasificare a strategiilor didactice:*

După gradul de generalitate:

- generale (comune mai multor discipline de studiu);
- particulare (specifice unei discipline de studiu).

După caracterul lor:

- de rutină (bazate pe automatisme rigide);
- bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predării pentru categorii de probleme;
- novatoare, creative (elaborate chiar de către cei care predau).

După natura obiectivelor pe care sunt centrate:

- cognitive;
- acționale;
- afectiv - atitudinale.

După evoluția gândirii elevilor:

- inductive; deductive; analogice; transductive;
- mixte.

După gradul de dirijare a învățării există mai multe posibilități de clasificare:

- algoritmice (de învățare riguros dirijată);
- semialgoritmice (de învățare semiindependentă);
- nealgoritmice (de învățare preponderent independentă);
- prescrise (de dirijare riguroasă a învățării): imitative; explicativ-reproductive (expozitive); explicativ-intuitive (demonstrative); algoritmice; programate;
- neprescrise/participative (de activizare a elevilor): euristice (explicativ-investigative, investigativ-explicative, de explorare observativă, de explorare experimentală, de descoperire, bazate pe conversația euristică, problematizante, bazate pe cercetarea în echipă); creative (bazate pe originalitatea elevilor);
- mixte: algoritmico-euristice; euristico-algoritmice.

❖ *Elemente componente ale strategiilor didactice*

Conceptul de strategie didactică presupune două aspecte foarte importante:

- în primul rând ne referim la modalitatea de combinare și corelare a metodelor, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare a activității didactice în așa fel încât activitățile de predare, învățare și evaluare să devină cât mai eficiente;
- în al doilea rând, este de dorit ca învățarea să presupună implicarea deplină a elevilor – intelectuală, motrică și afectiv-volitivă, să aibă la

bază (dacă este posibil) o activitate experimentală, să se realizeze prin conexiuni interdisciplinare, pe un fond euristic și problematizant.

Principalele elemente constitutive ale unei strategii didactice sunt:

- sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare;
- sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor și al procedeeleor didactice;
- sistemul mijloacelor de învățământ;
- modul de abordare a predării și a învățării, respectiv tipurile de învățare și mecanismele de asimilare a cunoștințelor și abilităților de către elevi.

Elementele componente ale unei strategii didactice acționează ca un sistem: între ele se stabilesc legături reciproce și chiar intercondiționări, ceea ce face ca raportul dintre ele să fie dinamic și flexibil. La rândul ei, fiecare componentă a strategiei didactice reprezintă un sistem alcătuit din elemente care se îmbină și se sprijină reciproc.

❖ *Stiluri de predare*

Funcțiile de predare se realizează și se exprimă prin:

- comportamente de predare specifice;
- stiluri de predare.

Comportamentele pedagogice :

- cunosc o mare varietate: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feed-back pozitiv și negativ, de concretizare, de afectivitate pozitivă și negativă etc.;
- se constituie în structuri comportamentale sau moduri de comportament. Cei mai mulți institutori par să aibă moduri proprii, specifice, de a predă. Atunci când un anumit mod de a predă se aplică de preferință, tinde să revină cu regularitate, să capete o anumită stabilitate și durabilitate; el poate constitui un stil de predare sau activitate didactică.

Stilul de activitate didactică:

- desemnează felul în care institutorul organizează și conduce procesul de învățământ, presupunând anumite abilități, îndemnări sau priceperi din partea acestuia;
- are un caracter personal, fiind oarecum unic pentru fiecare institutor. El reflectă concepția și atitudinile pedagogice ale acestuia, competența și capacitatea lui profesională;
- diferitele stiluri se pot constitui în funcție de câteva dominante sau aspecte constante care pot să caracterizeze conduita institutorilor, ca de exemplu:
 - ❑ deschiderea spre inovație – înclinație spre rutină;
 - ❑ centrare spre angajarea elevului – substituirea învățării cu predarea;

- ☐ centrare pe conținut – preocupare pentru dezvoltarea elevului;
- ☐ apropiat – distant;
- ☐ permissiv – autoritar;
- ☐ nivel înalt de exigențe – exigențe scăzute;
- ☐ prescripție – independență etc.;
- din perspectiva creativității se identifică:
 - ☐ *stilul creativ* (există unii institutori care dovedesc mai multă flexibilitate decât alții în comportamentul lor didactic: aceștia sunt receptivi la ideile și experiențele noi; sunt atașați comportamentului explorativ; manifestă îndrăzneală, mai multă independență în gândire și acțiunea didactică; au capacitate de a-și asuma riscuri; ei sunt dispuși să încerce noi practici, noi procedee, idei etc.);
 - ☐ *stilul rutinier* (sunt și institutori care manifestă o suplețe redusă, sunt rigizi, dogmatici, oarecum refractari la schimbare, la inovație; sunt înclinați spre convențional, spre conservatorism; aceștia nu sunt dispuși să accepte decât lucrurile care converg cu optica lor inițială: tratează, de obicei, cu refuz solicitări ce presupun înnoire).
- *Prin prisma centrării pe conținut* – pe dezvoltarea personalității sunt institutori atașați materiei sau subiectelor predate, sau sunt institutori atașați dezvoltării personalității elevilor.

Un bun institutor este acela care este capabil de o mare varietate de stiluri didactice, având astfel posibilitatea să-și adapteze munca sa diferitelor circumstanțe, să confere predării flexibilitate și mai multă eficiență.

4. SPECIFICUL PREDĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predării: în clasele primare, copilul își formează deprinderi de citire și scriere corectă, face cunoștință cu primele noțiuni matematice, începe studiul mediului înconjurător, al geografiei și istoriei.

❖ *Învățarea citirii și scrierii*

Caracteristici:

- este prima activitate din procesul alfabetizării care începe odată cu școlarizarea;
- constituie o condiție de bază a întregii munci instructiv-educative din școală (cunoașterea lumii înconjurătoare nu se face numai prin observarea directă, ci și indirect, din cărți);
- reprezintă pentru începători o activitate complexă și necesită folosirea unei metode specifice de predare (de modul cum învățătorul predă citit-scrisul depinde în cea mai mare măsură

progresul ulterior al copiilor în studiul limbii române și al celorlalte obiecte de studiu din clasele I-IV);

Caracteristicile procesului de învățare a citit-scrisului:

- trebuie să se pornească de la particularitățile materialului predat, dar tot atât de important este să se țină seama de particularitățile psihologice ale copiilor;
- în prima etapă, când gândirea micilor școlari își mai păstrează caracterul intuitiv, iar activitatea lor de cunoaștere este orientată spre perceperea aspectelor materiale și a formării unor reprezentări de limbă, este nevoie să se recurgă chiar la obiecte, ilustrații, tablouri, care servesc dezvoltării conținutului noțional al cunoștințelor, caracteristicilor esențiale ale noțiunilor;
- în etapa următoare, materialul intuitiv de bază îl constituie cuvintele, faptele de limbă, organizate în propoziții, fraze, texte încheiate;
- trebuie să dea posibilitatea elevilor să-și însușească ușor, dar corect, pronunțarea sunetelor în variate combinații de silabe, în cuvinte, să recunoască literele în scris și apoi să transforme literele din complexul de silabe și cuvinte iarăși în sunete;

Utilizarea metodei fonetice, analitico-sintetică:

- îl pune pe copil în situația de a opera cu propoziții de la care începe analiza fonetică până se ajunge la sunetul a cărui predare se urmărește;
- pentru a dezvolta gândirea copiilor în sensul solicitat de logică, este necesar ca învățătorul să formuleze și să ceară elevilor formularea de propoziții care să prezinte o structură logică.

Însușirea scrierii:

- este un proces complex, mai dificil decât cel al citirii;
- înainte de a ajunge la literă sau la cuvânt, copilul străbate o fază de lucru având ca obiectiv deprinderea copilului cu tehnica trasării unor grupe de elemente grafice (cârlige, zale, bastonate, ovale etc.) necesare scrierii literei. În predarea acestor elemente grafice și mai apoi a literelor învățătorul trebuie să pună accentul pe inițierea elevului în tainele procesului de scriere. Învățătorul va urmări permanent poziția corpului elevilor, va îndruma și urmări respectarea regulilor tehnice, igienice și grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea literelor;
- după familiarizarea elevilor cu elementele grafice se trece la învățarea scrierii literelor, a cuvintelor și propozițiilor.

Metode folosite:

- cei trei factori ai procesului predării limbii (lingvistic, psihologic și pedagogic) sunt hotărâtori în ceea ce privește alegerea metodelor și procedeele de predare;
- elevii din ciclul primar, cu precădere cei din clasele I-II, nu dispun de cunoștințele gramaticale necesare explicării și scrierii cuvintelor și de aceea se folosește foarte mult *metoda exercițiului*, care se bazează pe formarea de automatisme. Eficiența metodei depinde de calitatea exercițiilor propuse, de adaptarea lor la posibilitățile de înțelegere specifice vârstei.

❖ *Predarea noțiunilor matematice*

Valorificarea diverselor surse intuitive:

- în procesul de predare a noțiunilor matematice trebuie valorificate: experiența empirică a copiilor, matematizarea realității înconjurătoare, operații cu mulțimi concrete de obiecte, limbajul grafic;

Folosirea jocului:

- în clasa întâi institutorul folosește jocul didactic la orele de matematică deoarece noțiunile de număr și de operații cu numere sunt abstracte;
- oferă numeroase avantaje pedagogice, dintre care: constituie o admirabilă modalitate de a-i determina pe copii să participe activi la lecție; antrenează la lecție atât copiii timizi cât și pe cei slabi; dezvoltă spiritul de cooperare; dezvoltă la elevi iscusința, spiritul de observație, ingeniozitatea, inventivitatea; constituie o tehnică atractivă de exploatare a realității.

Procesul evolutiv de învățare a matematicii:

- modelul de învățare a matematicii din clasa întâi rămâne unul cu precădere intuitiv, în care relațiile matematice nu sunt disociate de relațiile dintre reprezentările lucrurilor; începând din clasa a doua se reduce intuitivul, se simplifică și către sfârșit chiar se elimină. Începând din clasa a doua, se lărgeste repertoriul adunării și scăderii;
- în clasa a treia pătrund în fluxul operațiilor matematice înmulțirea și împărțirea. Mersul înainte, spre o altă operație, presupune reconsiderarea operațiilor deja învățate;
- în predarea operațiilor de înmulțire și împărțire se va acționa astfel încât să se creeze o influență retroactivă favorabilă a noilor cunoștințe (înmulțirea) asupra vechilor cunoștințe (adunarea).
- temele care îi introduc pe elevi în învățarea noțiunii de fracție ca mod de redare a relației parte-întreg, ca și problemele ce

implică metoda mersului invers, oferă foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice;

- ilustrările, explicațiile și generalizările care se aduc în procesul predării pot să se constituie ca metode susceptibile să-i conducă pe elevi la surprinderea esenței matematice.

❖ *Predarea geografiei*

Caracteristici:

- în clasa a patra elevul se află la primul său contact cu geografia;
- deoarece structura personalității elevului la această vârstă e cantonată încă în etapa operațiilor concrete, trebuie ca în predare învățătorul să apeleze la strategii adecvate pentru accesibilizarea conținutului noii discipline.

Metode și procedee instructiv-educative specifice:

- expunerea sistematică;
- observația geografică;
- excursia geografică;
- lectura geografică;
- metoda descrierii și a problematizării;
- modelul și modelarea etc.

❖ *Predarea istoriei*

Caracteristici:

- istoria, ca disciplină nouă de învățământ la clasa a patra îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viață ale colectivităților umane;
- pentru a realiza o învățare cât mai autentică a istoriei, elevii nu trebuie doar să memoreze realitatea finită despre eveniment, ci să se angajeze într-o activitate de redescoperire;
- în predarea istoriei, învățătorul trebuie să țină seama de capacitatea de muncă intelectuală a elevilor cu care lucrează și de conținutul lecției. În decursul lecției de istorie se întâlnește adesea îmbinarea metodică și asocierea tehnicii instrumentale.

Metode și procedee instructiv-educative specifice:

- prin acțiuni de explorare, perceperea exponatelor din muzee, citirea și interpretarea textelor și inscripțiilor elevul va trece de la perceperea obiectului la actul de reprezentare, imaginare și trăire a scenariului de viață probabil ascuns în spatele mărturiei despre el. Aceasta va feri pe micii școlari de achiziționarea complexului de temere de istorie care se poate instala în cazul memorării faptelor, fără trezirea unor puternice emoții, care să ducă la formarea de sentimente mai târziu.

Activitatea școlarului mic poate fi susținută nu numai de o motivație externă, dar și de o motivație internă, care activează procesul de asimilare a cunoștințelor într-un mod continuu. Ea se naște atunci când învățătorul asigură în procesul predării stimularea și menținerea într-o permanentă stare activă a vioiciunii și curiozității copilului.

5. MODELE DE DETERMINARE A EFICACITĂȚII ȘI EFICIENȚEI PREDĂRII ȘI A COMPORTAMENTULUI DIDACTIC AL ÎNVĂȚĂTORULUI

Motivația necesității îmbunătățirii pregătirii învățătorului / institutorului / profesorului:

- învățătorul exercită o profesie de cea mai mare importanță pentru societate: ține sub control și sub o îndrumare responsabilă copii cu vârsta cuprinsă între 6 și 11 ani;
- învățătorul este pârghia promotoare în formarea personalității elevului prin tot ceea ce întreprinde în activitatea curriculară.

Caracteristicile unui model modern și eficace al formării și perfecționării continue:

- se pune accentul pe o pregătire pe termen lung, care să devină un suport sigur de susținere a unei puternice motivații profesionale a învățătorilor și a unui îndelungat efort de creativitate didactică ce se cere din partea lor;
- se pune accent pe însușirea unei înalte competențe profesional-pedagogice, pe modelarea comportamentelor didactice necesare exercitării tuturor funcțiilor cerute de organizarea și conducerea procesului de învățământ.

Caracterul polivalent al calităților și funcțiilor învățătorului:

- *calități personale*, esențiale ale personalității învățătorului se numără: dragostea părintească și respectul pentru drepturile copilului, atitudine creativă în predare, calm, răbdare, perseverență în acțiunile întreprinse, ton cald, apropiat de sufletul copilului îmbinat cu exigență măsurată față de copii, relații de dialog, cooperare și parteneriat cu elevii săi și cu colegii săi;
- *competența profesională*: temeinica pregătire teoretică a învățătorilor este apreciată ca fiind fundamentală pentru exercitarea competenței a profesiei de învățător. Explicația e simplă: nu poți fi un bun învățător dacă tu însuși nu ești bine format, educat, dacă nu stăpânești cu competență obiectele de studiu. Pregătirea de specialitate este însă permanent amenințată de intervenția uitării. De aceea, operațiile de actualizare și

asimilare a noului sunt de o importanță majoră, fiind necesară o documentare permanentă a învățătorilor;

- calitățile personale și competența profesională asociate într-o formă unitară și firească, constituie o cerință de căpătâi ce trebuie îndeplinită de învățători. Din acest motiv, apropierea pregătirii teoretice de o foarte bună pregătire practică capătă o importanță din ce în ce mai mare.

Prioritățile acțiunii educaționale:

- modernizarea perpetuă a procesului instructiv-educativ impune ca metodele aplicate în procesul predării să fie cât mai riguros selectate, într-o formă accesibilă, novatoare. Prin *diversificarea metodelor*, învățătorul va urmări înlăturarea plictisului, rutinei, deschizând în sufletul elevului dorința de învățare într-un mod creativ și eficient;
- lecțiile desfășurate pe baza metodelor interactive duc la *eficientizarea* procesului predării într-un concept facil, atractiv;
- *dezvoltarea maximală a capacităților fiecărui elev*;
- *asigurarea șanselor egale de acces și de parcurgere, de afirmare a fiecărei personalități* și a grupului școlar constituie piatra de încercare a competenței și dăruirii învățătorului. Acesta trebuie să-și afirme mai pregnant rolul de consultant, organizator și animator;
- este necesar ca învățătorul să dispună de capacitatea de a consilia elevii, capacitate ce presupune sesizarea și rezolvarea de probleme foarte diverse și complicate;
- învățătorul trebuie să aplice creator la specificul situației de predare, principalele metode și tehnici de activitate intelectuală. Metodele, procedeele și instrumentele vor fi adecvate situațiilor concrete, pentru asigurarea succesului școlar;
- învățătorul va aplica probe psihologice, va completa fișe de caracterizare, fișe psihopedagogice, chestionare de interese în scopul identificării aptitudinilor elevilor și a dezvoltării acestora;
- învățătorul va aplica principiile, metodele și procedeele educației moral-civice, estetice, democratice în procesul formării la elevi a bazelor conștiinței și conduitei;
- învățătorului trebuie să aibă capacitatea și abilitatea de a fi un bun formator și conducător al colectivului de copii;
- învățătorul, în toate împrejurările, trebuie să demonstreze un comportament impecabil, astfel încât să poată fi preluat ca model, ca exemplu benefic formării copiilor. Aceasta pentru că trebuie să ai tu, ca educator, calitățile pe care le ceri celorlalți;

- învățătorul trebuie să organizeze și să desfășoare activități concrete pentru educarea relațiilor interpersonale: cooperare, comunicare, competiție, conflict, acomodare pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită civilizată;
- învățătorul trebuie să fie conștient de necesitatea autodepășirii. Conștientizarea neajunsurilor în planul eficienței predării îl va determina pe oricare învățător responsabil să-și organizeze eforturile în sfera autoperfecționării.

Anghelin Ioana, institutor
Bundiș Eleonora, institutor
Lădariu Diana, institutor
Mehelean Carmen, institutor
Toader Marieta, institutor
 Școala Generală Nr. 5 Arad

Bibliografie:

1. Bontaș, I., *Pedagogia*, Editura All, București, 1994.
2. Cerghit, I. (coord.), *Didactica-manual pentru clasa a X-a, școli normale*, EDP, București, 1993.
3. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1999.
4. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999.
5. Davitz, J.R., Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, EDP, București, 1987.
6. Herlo D., *Metodologia educațională*, Editura UAV Arad, 2002.
7. Ilica, A., *Comunicare și lectură*, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad, 2005.
8. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
9. Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, Editura All, București, 1998.
10. Nicola, I., *Pedagogie*, EDP, București, 1994.
11. Stanciu, M., *Didactica postmodernă*, Editura Universității, Suceava, 2004.

IX. METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

6. *Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc. Analiza interdependențelor. Rolul integrator al strategiilor didactice*
7. *Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea și caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învățământul primar*
8. *Descrierea metodelor de instruire. Fundamente și posibilități de aplicare eficientă, activizatoare, creativă. Instruirea asistată de calculator – direcție strategică în perfecționarea metodologiei și tehnologiei instruirii*
9. *Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: rol, funcții, valențe formative*
10. *Instruirea asistată de calculator – direcție strategică în perfecționarea metodologiei și tehnologiei instruirii*

1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE: METODOLOGIE, TEHNOLOGIE, STRATEGIE, METODĂ, PROCEDEU, MIJLOC. ANALIZA INTERDEPENDENȚELOR. ROLUL INTEGRATOR AL STRATEGIILOR DIDACTICE

Dacă curriculumul actual are ca scop realizarea de obiective axate pe formarea și dezvoltarea elevilor, atunci *mijloacele instruirii nu se vor mai centra pe însușirea de cunoștințe în sine, ci pe exersarea de experiențe, situații, acțiuni corespunzătoare acestor obiective.*

Pe legătura care se creează între obiective, conținuturi și rezultate finale se regăsește *metodologia de instruire și educare*, sistem de operare concretă, care face apel la anumite metode și procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a activităților, moduri de relaționare cadru didactic – elev, moduri manageriale de conducere a acțiunilor.

❖ *Metodologia procesului de învățământ:*

- *reprezintă teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare (S. Cristea).*
- *presupune raportarea la activitatea pedagogică de formare-dezvoltare permanentă a personalității aflată în strânsă interdependență cu toate elementele componente ale procesului de învățământ, privite ca ansamblu structural în deplina lui unitate (I. Cerghit).*

Continuu supusă perfecționării, *metodologia instruirii are în vedere următoarele tendințe*:

- adaptarea la cerințele centrării instruirii pe elev, pe activizarea și pe diferențierea, personalizarea formării sale;
- orientarea priorităților metodologice către realizarea obiectivelor de natură formativă, prin utilizarea conținuturilor, pentru câștigarea experiențelor învățate, a capacităților, a abilităților cerute;
- orientarea participării elevilor în învățare, prin combinarea formelor de învățare, a tipurilor de strategii, a procedeeleor de aplicare a metodelor, prin integrarea metodică a mijloacelor de învățământ, prin alternarea formelor de organizare a instruirii, a varierii stilurilor didactice;
- transformarea treptată a metodologiei instruirii dirijate într-o metodologie a autoinstruirii.

Un alt concept în teoria instruirii este cel de *tehnologie a educației/instruirii*. El s-a impus în ultimele decenii, pentru a sublinia ideea că orice proces, acțiune pedagogică, implică o anumită modalitate relativ exactă de rezolvare, după o anumită organizare-programare, acceptată drept concepție pedagogică.

❖ *Tehnologia instruirii*

- *indică ansamblul metodelor, mijloacelor de cunoaștere științifică prin învățare, a modurilor de aplicare a datelor științifice la situații concrete, de combinare a metodelor și procedeeleor într-o concepție unitară de rezolvare a obiectivelor, arată ce sunt, ce roluri au, cum sunt determinate, ce specific au, cum corelează, cum se aplică, cum se combină, cum se perfecționează* (E. Joița);
- este una dintre cele mai abordate problematice ale teoriei și practicii instruirii deoarece definește căile de obținere a cunoașterii, de predare, de învățare, de evaluare;

❖ *Metoda*:

Din punct de vedere etimologic:

- abordarea etimologică a cuvântului ne arată că metoda își păstrează semnificația originală, dedusă din grecescul *methodos*: *odos* = cale, drum; *metha* = către, spre; *methodos* = cercetare, căutare, urmărire. Astfel, metoda s-ar putea defini: *drumul sau calea de urmat în activitatea comună desfășurată de educator și educați, pentru împlinirea obiectivelor învățământului și spre formarea acestora*;

În didactica tradițională:

- *modul optimal de organizare al acțiunii de instruire, în măsură să îmbine intim eforturile profesorului și ale elevilor*;

- *este un plan de acțiune, o succesiune de operații realizate în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoaștere, de formare și dezvoltare a abilităților;*

În didactica modernă:

- *este înțeleasă ca fiind un mod de a proceda pentru a pune elevul într-o situație de învățare – mai mult sau mai puțin dirijată – care să se apropie cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice, aplicative ale realității.*

Privită sub raport funcțional și structural:

- *poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor întreprinse în comun de profesor și elevi și care conduc în mod planificat și eficient la realizarea obiectivelor propuse.*
- ❖ *Procedeele didactice*

Caracteristici:

- *arată modul de aplicare a metodelor pe secvențe, operații, situații concrete;*
- *ele detaliază metoda, o particularizează, arată un mod de valorificare al ei și arată o tehnică limitată de acțiune;*

Relația metodă-procedeu didactic:

- *eficiența practică a metodei este dată de alegerea, calitatea, unitatea, combinarea, adecvarea, ordonarea și reordonarea procedeelelor pe operațiile predării, învățării, evaluării. Astfel ele sunt considerate drept tehnici mai limitate de acțiune, de rezolvare directă a unor operații, situații concrete (E. Joița);*
- *procedeele sunt subordonate finalităților de urmărit prin intermediul metodei date, iar în cadrul ei, fiecare procedeu își păstrează semnificația atât timp cât situația o cere. Fiecare procedeu eficient sporește valoarea metodei în care se integrează, dar la fel poate să-i aducă prejudicii dacă este lipsit de eficiență;*
- *relația metodă-procedeu este foarte dinamică, ceea ce determină trecerea cu ușurință a unui termen în celălalt. De exemplu, dacă explicația unui profesor asupra unui fenomen a dominat tot cursul lecției, iar realizarea experimentală a fenomenului respectiv de către elevi a intervenit doar ca o secvență (ca un simplu procedeu), într-o altă lecție lucrurile se pot inversa: experimentul efectuat de elevi să ocupe locul preponderent, iar explicația profesorului să intervină doar în anumite momente;*
- *diferența care trebuie făcută între metoda didactică, pe de o parte, și procedeul didactic pe de altă parte, constă în faptul că metoda de învățământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare, pe când procedeul*

este fie doar o parte integrantă a metodei, fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare a metodei (D. Herlo).

❖ *Mijloacele de învățământ*

Caracteristici:

- reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audio-vizuale), informaționale, cu caracter auxiliar în raport cu metodele și procedeele didactice;
- sunt instrumente sau complexe instrumentale menite să faciliteze transmiterea unor cunoștințe, formarea unor priceperi, deprinderi, evaluarea unor achiziții, valorizarea unor aplicații practice în cadrul procesului didactic.

Rolul mijloacelor de învățământ:

- facilitează limitarea verbalismului, punerea în contact a elevilor cu obiecte și fenomene mai greu accesibile percepției directe;
- au și importante virtuți formative pentru înțelegerea, aplicarea, interpretarea aspectelor realității, pentru sensibilizarea la probleme, întărirea motivației și interesului, chiar educația estetică. (C. Cucoș)

Tehnicile de eficientizare a activității de predare-învățare-evaluare, respectiv metodele, procedeele și mijloacele didactice, formează structura metodologiei procesului de învățământ.

❖ *Strategia didactică*

Caracteristici:

- se raportează la abordarea situațională a procesului de învățământ, pornind de la studiile psihologice asupra obiectivelor și rezultatelor învățării (între acestea sunt cuprinse și strategiile cognitive ca deprinderi, capacități care guvernează comportamentul de învățare, de utilizare a modelului găsit în rezolvarea situațiilor asemănătoare sau situații problematice);
- strategia face parte din metodologia, arta profesorului de a conduce, rezolva situații de instruire (E. Joița). El folosește în sistem elementele procesului de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor într-o anumită manieră, opțiune procedurală, mod combinativ, stil de coordonare, model de rezolvare tipică și optimală. *Este așadar un fapt de management instrucțional;*
- Strategiile didactice fac parte din tehnologia didactică și reprezintă *ansambluri de procedee* pentru conlucrarea profesor-elevi în realizarea predării-învățării, în câmp specific de factori și posibilități.

Tipuri de strategii:

- *expozitiv-euristice*, realizate prin combinarea metodelor expozitive;
- *algoritmizate*, realizate prin combinarea metodelor algoritmice;
- *evaluativ - stimulative*, prin combinarea metodelor de verificare, notare și apreciere (I.Nicola).

Componentele pe care se poate construi strategia didactică:

- mediul de organizare a situațiilor de învățare: formal, semiformal, extrașcolar;
- forma de organizare a educaților: individuală, pe grupe, frontală;
- după gradul de explicitare a conținuturilor: directe, sugerate, ascunse;
- după dimensiunea conținutului transmis: secvențial, pe unități tematice, global;
- după gradul de intervenție a profesorului: permanent, episodic, combinat.
- Pe lângă cele tradiționale, strategiile moderne ating noi atribute:
- rolul elevilor: exprimă puncte de vedere proprii, realizează schimb de idei cu ceilalți, argumentează, caută înțelegerea, cooperează în rezolvarea problemelor;
- rolul profesorului: facilitează și moderează învățarea, ajută elevii să înțeleagă și să explice propriu, este partener în învățare;
- modul de realizare a învățării: predominant prin formare de competențe, învățare prin cooperare;
- evaluarea: măsurarea și aprecierea competențelor, accent pe elementele calitative, vizează procesul de învățare la fiecare elev (C. Cucoș).

Strategia oferă criterii pentru construirea acțiunilor, situațiilor de instruire prin:

- alegerea orientării spre un anumit tip, formă, modalitate de predare-învățare, de conducere a acestora;
- alegerea ansamblului optim de metode, mijloace, forme de organizare, care vehiculează conținuturile învățării;
- indicarea condițiilor, resurselor minime necesare în atingerea unui obiectiv sau a unui grup;
- conceperea, proiectarea pe secvențe a predării – învățării - evaluării sau printr-o anume înlănțuire, ordonare a acestora;
- găsirea soluției adecvate de definire, alegere, corelare a situațiilor rezultate din raportarea la obiective, anterior precizat;
- realizarea de combinații variate ale acestor elemente ale procesului instruirii, atât la nivel global, cât și la nivelul unei situații concrete de predare, învățare, pe un obiectiv operațional;
- indicarea unui anumit mod de introducere a elevului în situația creată, de îndrumare a lui în rezolvarea sarcinii, până la finalizarea, evaluarea ei;
- raportarea acestei combinații la alte condiții determinate – nivel inițial de pregătire al elevilor, timp acordat, moment de începere, loc între celelalte situații, condiții materiale;

- formularea unei variante, soluții cu caracter de decizie, după prelucrarea informațiilor acumulate asupra componentelor necesare situației, privind tipul, organizarea, desfășurarea acesteia;
- posibilitatea de detaliere a componentelor necesare situației, privind tipul, organizarea, desfășurarea acesteia;
- posibilitatea de detaliere a componentelor sale în acțiuni, operații delimitate (procedee), care să sporească gradul de precizie, de control, de prevenire a abaterilor, de eficientizare;
- posibilitatea profesorului de a dirija evoluția situației, de a sesiza factorii perturbatori și a interveni, a găsi soluții de adaptare sau de alegere a altei modalități ad-hoc, a antrena elevii după particularitățile lor, a-și afirma creativitatea, stilul de predare, de conducere a acțiunii;
- indicarea modului adecvat de punere a elevului în contact cu obiectivele urmărite, cu conținutul, cu sarcinile concrete, cu condițiile de realizare, cu criteriile de evaluare, cu tipul de învățare și valorificare a experienței anterioare;
- formularea chiar de ipoteze de cercetare a optimizării instruirii, prin introducerea, experimentarea de noi combinații metodologice, organizatorice;
- delimitarea gradului, formei, extinderii dirijării elevilor în antrenarea, rezolvarea, generalizarea rezultatelor, în implicarea lor în situațiile specifice de învățare;
- sprijinirea profesorului în găsirea răspunsurilor la problemele pe care și le pune în acțiunea de proiectare didactică, de definire și combinare a situațiilor de instruire-educare solicitate;
- unificarea criteriilor, adaptarea lor în stabilirea strategiei de rezolvare a situației: concepția profesorului, obiectivele, conținutul informațional, tipul de experiență a elevilor, normativitatea respectată, resursele didactico-materiale, timpul dat.

Din ceea ce s-a precizat mai sus, rezultă că *strategia didactică nu se rezumă la aplicarea unei metode, ci se impune nevoia de cuprindere și a mijloacelor de învățământ ca auxiliare ale metodelor, dar și a formelor de organizare a activității elevilor (frontală, independentă, individuală sau pe grupuri omogene/eterogene) și a activității generale (în clasă, în afara clasei, în afara școlii)* (E. Joița).

2. SISTEMUL METODELOR DE INSTRUIRE. CLASIFICAREA ȘI CARACTERISTICILE PRINCIPALELOR GRUPE DE METODE. SPECIFICUL METODELOR DE INSTRUIRE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Există o mare diversitate de metode, modalități de rezolvare, de procedee, de tehnici utilizate de către profesor și elevi. Cu cât sporește mai mult gradul de diversificare a metodelor, cu atât mai necesară este ordonarea și ierarhizarea acestora, integrarea lor în sisteme unitare, determinate după criterii științifice.

❖ *Criterii avute în vedere pentru întocmirea unei taxonomii a metodelor didactice:*

- criteriul istoric: *tradiționale și moderne;*
- sfera aplicabilității: *generale și speciale;*
- modul de prezentare a informațiilor: *verbale și concret-intuitive;*
- gradul de activizare al elevilor: *pasive-expozitive și participative;*
- rolul didactic dominant: *de predare, de consolidare, de verificare;*
- strategia de învățare: *algoritmice și euristice;*
- forma de organizare: *de învățare individuală, în grupuri sau de învățare frontală;*
- tipurile de învățare: *prin receptare, prin descoperire, prin acțiune practică, prin creație.*

❖ *Clasificarea metodelor.* După I. Cerghit se disting patru mari categorii de metode:

a. *Metode de comunicare și dobândire a valorilor social-culturale* (organizarea învățării este centrată pe comunicare, ca model *logocentric*):

Metode de comunicare orală:

- *expozitive:* narațiunea, descrierea, explicația, demonstrația teoretică, prelegerea, conferința, expunerea, discuția, dezbateră, informarea, micro-simpozionul, instructajul;
- *interogative:* conversația euristică, dialogul, consultația în grup, preseminarul, seminarul, masa-rotundă, brainstorming-ul (furtuna de idei), discuția dirijată, colocviul, discuția liberă;
- *de instruire prin problematizare:* rezolvarea de situații problemă;

Metode de comunicare scrisă: instruirea prin lectură, munca cu cartea, analize de text, reformarea, documentarea;

Metode de comunicare oral-vizuală: instruirea prin filme sau televiziune, prin tehnici audio-video, DVD;

Metode de comunicare interioară (bazate pe limbajul intern): reflecția personală, experimentul mintal.

b. *Metode de explorare sistematică a realității obiective:*

- *Metode de explorare directă a realității*, bazate pe contactul nemijlocit cu lumea obiectelor, fenomenelor, ca metode de descoperire: observarea sistematică independentă sau dirijată, observația în condiții de experimentare, cercetarea documentelor istorice, studiul de caz, efectuarea de anchete, studii comparative, elaborarea de monografii, coparticipare la evenimente;
- *Metode de explorare indirectă a realității*, bazate pe contactul cu substitute ale obiectelor și fenomenelor reale: demonstrația, modelarea;

c. Metode fundamentate pe acțiune (metode practice) utilizate în însușirea de noi cunoștințe și deprinderi, dar și în operaționalizarea noțiunilor, aplicarea lor în practică:

- *Metode de acțiune efectivă, reală sau autentică*: exercițiul, lucrări practice, lucrări de atelier, activități creative, studiu de caz, elaborare de proiecte, participare la munca productivă sau social-culturală;
- *Metode de acțiune simulată sau fictivă*: jocuri didactice, jocuri de simulare, învățarea dramatizată, învățare pe simulatoare;

d. Metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare-învățare, centrate pe performanță, pe eficiență maximă:

- *metodele algoritmice*;
- *instruirea programată* care depășește prin complexitate și suportul ei teoretic, cadrul strict al unei grupări sau al alteleia dintre cele enunțate și se constituie într-o metodă distinctă;
- *instruirea asistată de calculator*.

Această ordonare a metodelor didactice s-a realizat pentru a avea o viziune de ansamblu asupra acestora, care să excludă din practica pedagogică folosirea unilaterală, preferențială a unui grup de metode în defavoarea altora, și să susțină necesitatea aplicării unui registru cât mai larg, fundamentat pe ideea complementarității.

3. DESCRIEREA METODELOR DE INSTRUIRE. FUNDAMENTE ȘI POSIBILITĂȚI DE APLICARE EFICIENTĂ, ACTIVIZATOARE, CREATIVĂ

În activitatea didactică, metodele sunt alese și utilizate în sistem, pe fondul strategiilor precizate, deoarece ele acționează complementar în rezolvarea situațiilor de instruire. *Pentru a le putea combina și folosi optim în practica pedagogică, este nevoie să le știm caracteristicile de bază, procedeele care stau la baza lor.*

Abordăm în continuare metodele și procedeele lor după nivelul lor de utilizare în dinamica procesului instructiv-educativ și în funcție de gradul lor de utilizare în învățământul preșcolar și primar.

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare*

a. *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală expozitivă*

Metoda expunerii:

- asigură prezentarea orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma narațiunii, explicației sau prelegerii;
- optimizarea metodei solicită profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimulează ritmul și dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare și de identificare.

b. *Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală interogativă*

Metoda conversației euristice:

- valorifică maieutica lansată de Socrate, respectiv *arta de a moși spiritul*;
- dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvențe de întrebări-răspuns care solicită reproducerea cunoștințelor predate-învățate, dar și prin întrebări-problemă care stimulează gândirea elevului la nivelul unor explicații, aplicații, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice;
- eficientizarea acestei metode implică: limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situațiilor de învățare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potențialului de reflecție al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acțiunea verbală externă și acțiunea verbală internă.

Metoda dezbaterii:

- valorifică procedeul întrebărilor în direcția unui schimb organizat de informații semnificative pentru soluționarea unor probleme, dezvoltarea unor capacități de stăpânire a materiei, de exprimare și de creație în contextul unor aplicații sau analize de caz deschise perfecționării; presupune un anumit nivel de cunoștințe și capacități, comun participanților, valorificabil sub conducerea unui cadru didactic;
- structura metodei implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă; intervenția participanților; sintetizarea discuțiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

Metoda furtuna de idei (brainstorming) reprezintă o variantă a dezbaterii. Constă în:

- lansarea problemei în vederea activării tuturor membrilor grupului;
- stimularea participanților în vederea emiterii cât mai multor idei;
- consemnarea tuturor ideilor emise de participanții la activitate;
- aprecierea critică finală, amânată strategic, presupune selecționarea ideilor valide și evidențierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic și social;
- sunt utilizate mijloace didactice cum ar fi: casetofon – pentru consemnarea ideilor emise de participanți; metodele statistice – pentru selecționarea ideilor principale, pentru validarea și valorificarea lor finală.

Metoda problematizării:

- urmărește realizarea activității de predare-învățare-evaluare prin lansarea și rezolvarea unor situații-problemă (*situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități incompatibile între ele, pe de o parte experiența trecută, iar pe de altă parte elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat elevul* – I. Cerghit);
- Funcționalitatea pedagogică a problematizării implică angajarea următoarelor structuri de organizare a acestei metode:
 - formularea problemei la nivelul unei situații-problemă, activitate proiectată și realizată de cadrul didactic în termenii asumării unor obiective pedagogice specifice și concrete;
 - sesizarea și conștientizarea conflictului epistemic, activitate realizată de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;
 - restructurarea cunoștințelor și capacităților dobândite de elevi pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul gândire convergentă-gândire divergentă;
 - rezolvarea situației-problemă prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate proprii gândirii divergente.

c. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare scrisă

Metoda lecturii:

- implică valorificarea pedagogică deplină a procedurii *muncii cu cartea*;
- reflectă trăsăturile proprii anumitor tipuri de lectură: *lectura explicativă, lectura problematizată, lectura selectivă, lectura analitică, lectura sintetică, lectura dirijată*;
- propune elevului o cale de învățare eficientă prin asumarea următoarelor funcții pedagogice: funcția de informare și documentare sistematică, funcția de stimulare a instruirii și autoinstruirii; funcția de culturalizare permanentă a elevului;

- presupune realizarea unor exerciții multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecționarea și integrarea în activitatea de învățare a următoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a înțelege corect cele citite), deprinderea lecturii esențializate (a conspecta, a lua notițe rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza, a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza situații-problemă), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa situații-problemă);
- angajează formarea unor deprinderi cu grad de funcționalitate maximă la nivel intelectual, la nivel psihologic și la nivel ergonomic (condiții optime de activitate);
- vizează formarea și cultivarea spiritului științific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior și perfecționarea lor în sensul educației permanente și al autoinstruirii.

d. Metode didactice în care predomină acțiunea de comunicare internă

Metoda reflecției:

- valorifică integral resursele psihologice și pedagogice ale limbajului intern, care trebuie activate permanent la nivelul unor exerciții de meditație sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice, în plan frontal, particular, individual;
- reflecția constituie, în același timp, o resursă tehnologică care poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice în vederea stimulării inteligenței generale și speciale a elevilor.

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare*

a. Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare directă a realității

Metoda observației sistematice și independente:

- valorifică modelul cercetării științifice clasice prin intermediul unor raționamente inductive și deductive care asigură investigarea directă a unor obiecte, fapte, evenimente, relații, corelații;
- funcția pedagogică a acestei metode este de formare și dezvoltare a spiritului de cercetare obiectivă a realității, pe baza unor criterii de rigurozitate științifică asumate la niveluri psihopedagogice și sociale adecvate fiecărei trepte (pre)școlare;
- Structura metodei parcurge următoarele etape: sesizarea elementelor esențiale ale fenomenului studiat; definirea trăsăturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetică, la nivel conceptual, a funcției sociale a fenomenului studiat;

- desfășurarea etapelor implică intervenția orientativă a profesorului, pe baza căreia elevul poate obține informațiile necesare pentru formarea și aplicarea noțiunilor incluse în programele școlare, printr-un efort propriu de cunoaștere nemijlocită a realității;
- perfecționarea metodei vizează asigurarea saltului de la observația dirijată de profesor, la observarea sistematică, realizată independent de elev prin valorificarea procedeeleor de diferențiere a instruirii, aplicabile în diferite situații didactice, în condițiile unui învățământ diferențiat, pe grupe sau individual.

Metoda experimentului:

- corespunde cerințelor specifice activității didactice realizabilă în laborator, cabinet, atelier școlar;
- urmărește formarea-dezvoltarea spiritului de investigație experimentală, care presupune aplicarea cunoștințelor științifice în diferite contexte productive;
- obiectivele vizează capacitatea de a formula și a verifica ipoteze științifice; a elabora definiții operaționale; a organiza aplicarea cunoștințelor științifice în context didactic frontal, individual, de grup;
- structura de proiectare implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situații de experimentare; argumentarea importanței demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activității didactice; prezentarea ipotezei sau ipotezelor care solicită declanșarea experimentului; reactualizarea cunoștințelor și a capacităților necesare pentru desfășurarea experimentului, cu precizarea condițiilor didactice și tehnologice; desfășurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea și consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificare și dezbateră rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens științific și pedagogic.

Metoda cercetării documentelor istorice:

- este specifică disciplinelor din domeniul social, al literaturii și educației estetice;
 - presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observației, lecturii dirijate, demonstrației problematizate.
- b. Metode didactice în care predomină acțiunea de cercetare indirectă a realității*

Metoda demonstrației:

- reprezintă acțiunea didactică de prezentare a unor obiecte și fenomene din natură și societate, reale sau substituite, în vederea stimulării capacității elevilor de descoperire și de argumentare a esenței acestora;

- ea preia funcția stimulării operațiilor logice care asigură prelucrarea datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii și a argumentării noțiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substituite prezentate elevului de către profesor;
- demonstrația valorifică resursele tehnologice ale unor metode angajate la nivelul unor procedee didactice, susținute prin mijloace de instruire adecvate, care conferă o cale proprie de realizare a activității instructiv-educative;
- poate fi proiectată pedagogic în variante de acțiune didactică, organizate ca:
 - demonstrația observațională, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene reale;
 - demonstrația experimentală, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene substituite în condiții de laborator;
 - demonstrația grafică, bazată pe prezentarea unor obiecte și fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planșe, statistici, scheme scrise la tablă;
 - demonstrația documentară, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor pe baza unei documentații specifice domeniului de studiu respectiv;
 - demonstrația analogică, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene prin intermediul unor modele;
 - demonstrația programată, bazată pe prezentarea obiectelor și fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programată sau de instruire asistată pe calculator.
- valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea și integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstrației atuurii metodologice superioare, știut fiind că tehnicile de instruire auditive asigură însușirea a 20 % din materialul propus învățării, tehnicile de instruire vizuale – 30 % din materialul de învățat, iar tehnicile de instruire audio-vizuale – 65 % din acesta.

Metoda modelării:

- reprezintă acțiunea didactică de valorificare a unor modele de cercetare indirectă a realității, avansate de profesor, care orientează activitatea elevului în direcția sesizării unor informații, trăsături, relații despre obiecte, fenomene și procese, din natură și societate, analogice din punct de vedere funcțional și structural;
- modelul pedagogic tinde să reproducă elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale studiate, îndeplinind astfel o dublă funcție: de informare inițială, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic; de validare finală a cunoștințelor dobândite, la nivelul unor sisteme de

referință diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, continue;

- modelele pot fi de mai multe tipuri: modele materiale (au formă obiectuală, substanțială, fizică, tehnică: machete, mulaje), modele figurative (au formă grafică, reprezentată prin fotografii, desene, scheme, schițe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă și relațiile funcționale specifice obiectului original), simbolice (au formă esențializată, ideală, exprimată prin formule, ecuații, scheme) și propoziționale (au formă abstractă și au capacitatea de a defini, analiza, aplica, evalua relațiile funcționale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original).

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică a realității*

a. *Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională reală*

Metoda exercițiului:

- reprezintă o modalitate de automatizare a acțiunii didactice, realizabilă prin consolidarea și perfecționarea operațiilor de bază implicate în realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanță prescrise și repetabile, eficiente în condiții de organizare pedagogică relativ identice;
- această metodă asigură însușirea cunoștințelor și capacităților programate pedagogic la nivelul fiecărei trepte și discipline de învățământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activități de predare-învățare-evaluare. Proiectare și realizarea exercițiului presupune următoarele etape:
 - familiarizarea elevului cu acțiunea care urmează să fie automatizată;
 - antrenarea operațiilor necesare pentru desfășurarea acțiunii respective;
 - integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;
 - sistematizarea acțiunii în funcție de scopul general și specific al activității respective;
 - integrarea acțiunii automatizate în activitatea respectivă;
 - perfecționarea acțiunii automatizate în contexte diferite care asigură evoluția sa în termeni de stabilitate și flexibilitate.
- exercițiile pot fi clasificate în funcție de gradul lor de complexitate (exerciții simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a acțiunii automatizate (dirijate, semidirijate, autodirijate).

Metoda algoritmizării:

- angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată, care urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc;
- eficiența metodei depinde de calitatea algoritmilor aleși de a interveni ca modele operaționale care optimizează activitatea de învățare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acțiune didactică exacte și riguroase;
- algoritmi didactici pot fi clasificați astfel:
 - algoritmi de sistematizare a materiei, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăților și raționamentelor; de stăpânire a formulelor; de analiză-sinteză a teoriilor;
 - algoritmi de rezolvare a problemelor, aplicabili prin intermediul unei reguli sau ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigație;
 - algoritmi de consolidare a cunoștințelor dobândite, aplicabili prin reguli de proiectare și perfecționare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;
 - algoritmi de optimizare a unor capacități, aplicabili prin reguli de perfecționare a standardelor de rezolvare a unor probleme;
 - algoritmi de creație, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situații-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;
 - algoritmi de programare a materiei, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvențelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistată de calculator).
- deși standardizată prin definiție, metoda algoritmizării are resurse euristice valorificabile pe tot parcursul unei activități didactice; pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în care însușirea algoritmizată a cunoștințelor solicită deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic; ele au ca efect formarea capacității elevului de a elabora treptat propriile scheme de instruire algoritmizată, aplicabile în diferite circumstanțe didactice sau extradidactice.

Metoda lucrărilor practice:

- valorifică resursele acțiunii didactice bazată pe exercițiu și algoritmizare la nivelul unor activități de instruire cu obiective specifice de ordin productiv;
- asigură orientarea aplicativă a cunoștințelor și capacităților în vederea realizării unor produse semnificative la nivelul educației tehnologice dar și la nivelul educației estetice sau sportive;

- are ca notă specifică orientarea cunoștințelor și capacităților elevului spre o finalitate productivă, care urmărește transformarea realității abordate la nivel concret în condițiile unei munci efective, realizabilă în cabinet, atelier sau lot școlar.

Metoda studiului de caz:

- elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale care oferă premise inductive și deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități;
- această metodă angajează următoarele etape:
 - identificarea cazului;
 - analiza-sinteza cazului;
 - stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului;
 - optimizarea soluției finale adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaționali și experimentali.
- consistența metodei depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situații de învățare adecvate temei sau disciplinei de învățământ.

b. *Metode didactice în care predomină acțiunea didactică operațională/practică simulată*

Metoda jocului didactic:

- reprezintă o acțiune care valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ proprii activității umane;
- dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă pronunțat formativă;
- modalitățile de realizare angajează următoarele criterii de clasificare a jocurilor didactice:
 - după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoașterii interactive;
 - după conținutul instruirii: jocuri matematice, muzicale, tehnologice, sportive, literare/lingvistice;
 - după forma de exprimare: jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;
 - după resursele folosite: jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;
 - după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;
 - după competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, de observație, de atenție, de memorie, de gândire, de imaginație, de limbaj, de creație;

- jocurile de simulare proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, care angajează capacitatea de acțiune a elevului, spiritul său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristică a realității.

Metoda dramatizării:

- stimulează învățarea prin acțiuni care valorifică tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularitățile de vârstă ale elevilor și la forma de exprimare a unor conținuturi prevăzute în programele școlare;
- poate angaja procedee didactice inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstrației, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de predare-învățare-evaluare poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acțiuni de simulare a etapelor de creație în diferite domenii ale cunoașterii științifice, artistice, economice etc. (S. Cristea).

❖ *Metode didactice în care predomină acțiunea de programare specială a instruirii*

Metoda instruirii programate:

- organizează acțiunea didactică aplicând principiile ciberneticii la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, concepută ca un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente și de interrelații (I.Nicola);
- dezvoltă propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învățării, într-o structură liniară sau ramificată:
 - Principiul pașilor mici
 - Principiul comportamentului activ
 - Principiul evaluării imediate a răspunsului (întărirea pozitivă sau negativă a comportamentului elevului)
 - Principiul ritmului individual de învățare
- reușita acestei metode depinde de calitatea mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea și realizarea activității instructiv-educative;
- profesorul are un rol determinant: el elaborează și dirijează programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum resursele acesteia.

Metoda instruirii asistată de calculator:

- valorifică principiile de modelare și de analiză cibernetică a activității de predare-învățare-evaluare în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial;

- a devenit o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele (pre)școlare și universitare;
- depinde nu numai de calitatea calculatorului, ci și de condiția pedagogică asumată la nivelul programelor școlare;
- valorifică următoarele operații didactice integrate la nivelul unei acțiuni de dirijare euristică și individualizată a activității de predare-învățare-evaluare (G. Văideanu):
 - organizarea informației conform cerințelor programei adaptabile la capacitățile fiecărui elev;
 - provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situații-problemă;
 - rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informațiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;
 - asigurarea (auto)evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;
 - realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme sau module de studiu;
 - asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevului.
- integrarea noilor tehnologii în structura de acțiune specifică metodei didactice, conferă activității elevului un caracter reactiv și proactiv, în raport cu informația vehiculată, cu timpul real de învățare, cu valoarea formativă a cunoștințelor dobândite (C. Crețu);

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice, profesorul Ioan Cerghit afirmă că *Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră ca fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului. În fond, creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.*

❖ *Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup*

a. Metode de predare-învățare interactivă în grup

Metoda predării/învățării reciproce:

- este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text;

- după ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;
- se poate desfășura pe grupe sau cu întreaga clasă;
- este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ. Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clasificarea datelor și prezicerea sau pronosticarea. Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat. Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul. Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor. Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.
- etapele metodei sunt:
 - explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii;
 - împărțirea rolurilor elevilor;
 - organizarea pe grupe;
 - lucrul pe text;
 - realizarea învățării reciproce;
 - aprecieri, completări, comentarii.
 - Avantajele metodei predării/învățării reciproce sunt:
 - este o strategie de învățare în grup care stimulează și motivează;
 - ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;
 - dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă;
 - stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul.

Mozaicul:

- este o strategie bazată pe învățarea în echipă;
- fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.
- etape:
 - pregătire materialului de studiu: profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul. Acestea pot fi

formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul propus. Se realizează o fișă-expert în care profesorul trece cele 4-5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup;

- organizarea colectivului în echipe de învățare de 4-5 elevi care vor primi fiecare un număr corespunzător fiecărei subteme. Fiecare elev trebuie să devină expert în problema dată și în acest sens studiază materialul primit, independent;
- constituirea grupurilor de experți se face în funcție de subtema studiată. Astfel toți experții la subtema nr. 1, își părăsesc grupul inițial și se reunesc în grupul experților la subtema 1. La fel se procedează și pentru celelalte subteme. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială;
- reîntoarcerea în echipa inițială de învățare, unde experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;
- evaluarea. Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Metoda turneelor între echipe:

- presupune învățarea prin cooperare și apoi aplicarea individuală a celor învățate într-un joc competitiv;
- se formează *echipe-casă* eterogene, care învață sau recapitulează ceea ce s-a învățat. Apoi, indivizii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învățate. În mod obișnuit, jocul constă în a răspunde la întrebări. Pentru fiecare răspuns corect, fiecare individ câștigă un punct. După turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casă cu un anumit scor. Echipa însumează aceste scoruri și își calculează punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câștigătoare;
- pe lângă faptul că le oferă elevilor ocazia de a-și exersa deprinderile de învățare în colaborare, metoda dă posibilitatea formării și exersării unor deprinderi sociale, printre care sportivitatea; înainte de a începe turneele, se discută cu elevii ce înseamnă spiritul sportiv și li se cere să dea exemple concrete.

Metoda „Schimbă perechea”:

- Se lucrează în perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche;
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la dezvoltarea sarcinii. La final, clasa se regroupează și se analizează ideile emise, profesorul putând alcătui împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute;
- este o metodă interactivă de grup care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;
- stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt;
- este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ; dezvoltă inteligența logico-matematică, inteligența interpersonală ce creează oportunități în munca colectivă.

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă:

- are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor;
- constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date;
- etape:
 - faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;
 - faza muncii individuale: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat;
 - faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi;
 - faza reunirii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două grupe aproximativ egale ca număr de participanți, formate din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate;
 - faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a putea

fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului;

- faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare

Diagrama cauzelor și a efectului:

- oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat;
- diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor principale și secundare ale unui efect.
- etape:
 - Se împarte clasa în echipe de lucru;
 - Se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.
- Are loc dezbaterea în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
- Construirea diagramei cauzelor și a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramură mică ce se deduce din cea a cauzei majore;
- Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup;
- Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore;
- Diagrama cauzelor și a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activității este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariția unui fapt.

Tehnica florii de lotus:

- presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală; problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de lotus;
- cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și noi concepte;

- tehnica florii de lotus stimulează și dezvoltă capacități ale inteligenței lingvistice, ale inteligenței interpersonale, ale inteligenței intrapersonale, ale inteligenței sociale.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității

Brainstorming-ul

- este o metodă interactivă de dezvoltare de idei ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute;
- metoda *asaltului de idei* are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă;
- calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrângere, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți;
- interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a *ideilor pe idei*. În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți;
- se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup de maxim 30 de persoane, de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii, sub coordonarea unui moderator care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator;
- durata optimă este de 20-45 minute;
- specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și apoi momentul evaluării acestora, faza aprecierilor critice.

Explozia stelară:

- este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului. Începe din centrul conceptului și se *împrăștie* în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare;
- se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: *Ce?*, *Cine?*, *Unde?*, *De ce?*, *Când?*. Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare.;
- scopul metodei este de a obține mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte;

- este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, metoda facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstorming-ul dezvoltă construcția de idei pe idei.
- etape:
 - propunerea unei probleme;
 - colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale;
 - grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse;
 - comunicarea rezultatelor muncii de grup;
 - evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă;
 - facultativ se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Studiul de caz:

- reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice;
- etape:
 - prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv;
 - sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți;
 - studiul individual al cazului propus;
 - dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului;
 - formularea concluziilor optime pe baza luării unor decizii unanime
 - evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți; predicții asupra importanței reținerii modalităților de soluționare în vederea aplicării lor la situații similare.

Phillips 6/6:

- este o metodă similară brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, care se individualizează însă prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute;
- are drept scop intensificare producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului:

- ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanți;
- tehnica se numește 6/3/5 pentru că există 6 membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

- etape:
 - împărțirea clasei în grupe a câte 6 membrii fiecare;
 - formularea problemei și explicarea modalității de lucru;
 - desfășurarea activității în grup;
 - analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.
- are ca avantaje faptul că oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima; stimulează construcția de idei pe idei;
- încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri;
- are caracter formativ-educativ, dezvoltând spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare.

Tehnica acvariului:

- permite furnizarea unui context în care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie.
- etape:
 - împărțirea participanților în două grupuri care vor fi așezate ca două cercuri concentrice;
 - precizarea sarcinii sau temei discuției;
 - grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând;
 - grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută în cercul interior și interacțiunile care au loc între membrii săi;
 - grupul exterior prezintă grupului interior observațiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercițiului;
 - analiza comportamentului participanților care au fost observați;
 - rezumarea și oferirea feed-back-ului participanților.

Controversa creativă:

- este o metodă în care profesorul pregătește pentru discuție una sau mai multe afirmații care pot da naștere cel puțin la două puncte de vedere diferite și le supune discuției grupului.

Patru colțuri:

- este recomandată atunci când există mai mult de două poziții în legătură cu problema discutată;
- se lansează problema, iar în funcție de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuți în cele patru colțuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns. Elevii discută între ei în interiorul propriului colț/grup. În final se încearcă convertirea altor grupuri care să renunțe la poziția inițială și să accepte poziția propusă, prin discuții argumentate;
- etape:
 - prezentarea temei și a unor informații generale;
 - formarea unei păreri personale;

- munca individuală a elevului pentru a-și exprima poziția proprie;
- elevii adoptă fizic o poziție clară (distribuția în colțuri);
- elevii ascultă părerile colegilor și cântăresc sensurile care se construiesc în legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversației, astfel încât să se audă multe voci și din toate grupurile;
- elevii au posibilitatea de a-și schimba punctul de vedere și de a o face în public. Aceștia trebuie să-și articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalți și pentru a fi înțelese.
- rezumarea poziției și argumentelor grupului și apoi redactarea unor lucrări scrise individuale (eseu de 5 minute).

Metoda Frisco:

- are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatorului, exuberantului, pesimistului și optimistului;
- scopul metodei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente;
- are la bază brainstorming-ul regizat și solicită din partea elevilor capacități empatice, spirit critic, punând accentul pe stimularea gândirii, a imaginației și a creativității.
- etape:
 - Etapa punerii problemei spre analiză;
 - Etapa organizării colectivului și stabilirea rolurilor;
 - Etapa dezbaterii colective, când fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta;
 - Etapa sistematizării ideilor emise și a concluziilor asupra soluțiilor găsite.

Sinectica (*synecticos* = *syn* – a aduce împreună + *ecticos* – elemente diverse), numită și *metoda analogiilor* sau *metoda asociațiilor de idei*:

- are în vedere stimularea creativității participanților pentru formularea de idei și ipoteze, folosind raționamentul prin analogie;
- scopul sinecticii este de a elibera participanții de orice constrângeri și de a le îngădui să-și exprime liber opiniile în legătură cu o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă;
- incită la dezvoltarea de idei inedite și originale și la asociații de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minții umane de a face legături între elemente aparent irelevante.
- etape:
 - Enunțarea problemei de către profesor/elev;

- Familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei;
- Detașarea temporară a elevilor de elementele cunoscute ale problemei;
- Căutarea deliberată a irelevanței aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobișnuite;
- Potrivirea forțată a materialului irelevant descoperit cu problema discutată;
- Inventarierea căilor posibile de relaționare dintre ideile aparent irelevante și elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi.

Cubul:

- este o tehnică utilizată în munca de grup și se folosește în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective;
- se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare;
- etape:
 - Realizarea unui cub pe ale cărui fețe se notează: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*.
 - Anunțarea temei pusă în discuție;
 - Împărțirea elevilor în șase grupe, fiecare urmând să examineze topica aleasă din perspectiva unei *fețe* a cubului, astfel:
 - ☐ Descrie: culorile, formele, mărimile etc.
 - ☐ Compară: Ce este asemănător și ce este diferit?
 - ☐ Asociază: La ce te îndeamnă să te gândești?
 - ☐ Analizează: Spune din ce este făcut, din ce se compune etc?
 - ☐ Aplică: Ce poți face cu el? Cum poate fi folosit?
 - ☐ Argumentează pro sau contra. Ia atitudine și listează o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.

Turul galeriei:

- se desfășoară în grupuri mici de trei sau patru elevi. Aceștia lucrează inițial la o problemă care se poate materializa într-un produs final, pe cât posibil pretându-se la abordări variate;
- produsele sunt expuse și apoi examinate și discutate de toți elevii clasei care fac turul galeriei;
- se iau notițe, iar apoi grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Linia valorică:

- este un exercițiu de exprimare a opiniilor și de investigare independentă;
- cuprinde următoarele etape:

- Profesorul pune o întrebare la care răspunsurile pot fi gradate (da, nu, și da și nu);
- Elevii se gândesc la răspuns singuri și pot să-l noteze pe o hârtie;
- Elevii se aliniază apoi, alegându-și o poziție care reflectă punctul lor de vedere. În interiorul propriului grup își pregătesc cu colegii argumente punctuale care le susțin propria poziție;
- Fiecare grup pregătește o listă de argumente în sprijinul punctului lor de vedere;
- Fiecare grup își exprimă punctul de vedere printr-un purtător de cuvânt.
- Această strategie este menită să-i ajute pe elevi să-și pregătească și să-și prezinte argumentele, precum și să-și asculte cu atenție colegii.

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare

Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii:

- este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut;
- ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune): cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marchează în text: cunoștințele confirmate de text (✓); cele infirmate / contrazise (-); cunoștințele noi, neîntâlnite până acum (+); cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate (?). După lectură, informațiile se trec într-un tabel și se discută în perechi sau grupuri, apoi se comunică profesorului care le centralizează într-un tabel similar pe tablă; cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Știu / Vreau să știu / Am învățat:

- este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă;
- etape:
 - se trece în revistă ceea ce știu deja elevii despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție;
 - pentru a folosi această metodă se cere la început elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce știu despre tema ce urmează a fi discutată;
 - se construiește pe tablă un tabel cu rubricile: *știu (ce credem că știm?)*, *vreau să știu (ce vrem să știm?)*, *am învățat (ce am învățat?)*;
 - se cere elevilor să spună ce au scris pe liste și se notează lucrurile cu care toată lumea este de acord, dacă este posibil, pe categorii;

- elevii formulează întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se notează pe coloana din mijloc;
- se cere apoi elevilor să citească textul, după care se va reveni asupra întrebărilor pe care le-au trecut în coloana *Vreau să știu* pentru a se trece răspunsul lor în coloana *Am învățat*;
- în continuare sunt întrebați elevii ce alte informații au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început și sunt trecute și acestea în ultima coloană;
- dacă există întrebări fără răspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea găsi informații. În final, se revine la tabelul scris pe tablă și se decid ce au învățat din lecție. Unele întrebări s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații ulterioare.

Jurnalul cu dublă intrare:

- este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;
- pentru a face un asemenea jurnal, elevii împart o pagină în două, trăgând o linie verticală, cu creionul. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: De ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? De ce i-a intrigat? Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile textului;
- după ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de *reflecție*, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse (și profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenția asupra unor părți din text pe care ține neapărat să le discute cu elevii).

Eseul de cinci minute:

- se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră;

- se cer elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai rețin în legătură cu aceasta;
- profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și planifica la aceeași clasă lecția următoare.

Ciorchinele:

- este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoștințelor elevilor, cât și în etapa de reflecție;
- etape:
 - se scrie un cuvânt / temă în mijlocul tablei sau a foii de hârtie;
 - se notează în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
 - pe măsură ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;
 - activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.
- etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Termeni cheie / Termeni dați în avans:

- profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care să-i scrie pe tablă; elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziție pentru a decide, prin brainstorming, ce relație poate exista între acești termeni, cum vor fi puși în relație – cronologic, sau pentru a explica un proces științific – în textul pe care urmează să-l citească;
- când perechile au ajuns la o concluzie privind relația dintre termeni, profesorul le cere să citească textul cu atenție, pentru a vedea dacă termenii apar aici în relația pe care au anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care să apară toți termenii;
- pentru ca anticipațiile elevilor să nu prevadă în întregime textul lecției se impune ca termenii să fie suficient de vagi, sau unul dintre ei să conducă imaginația pe o pistă greșită.

e. Metode de cercetare în grup

Proiectul:

- este o activitate mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului final;
- proiectul poate fi individual sau de grup;
- titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcție de anumite criterii:
 - elevii trebuie să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv;
 - trebuie să cunoască dinainte unde își pot găsi resurse materiale;
 - să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
 - să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- capacitățile și competențele care se evaluează în timpul realizării unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; utilizarea corespunzătoare a materialelor și echipamentului; corectitudinea / acuratețea tehnică; generalizarea problemei; organizarea ideilor și materialelor într-un raport; calitatea prezentării.

Portofoliul:

- reprezintă o colecție de informații despre o anumită temă obținut printr-o varietate de metode și tehnici de către elev.

4. MIJLOACE DIDACTICE ȘI SUPORTURI TEHNICE DE INSTRUIRE: ROL, FUNCȚII, VALENȚE FORMATIVE

Mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale tehnice, selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și a procedeelor de instruire pentru realizarea mai eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității instructiv-educative. Valoarea lor depinde de calitățile pedagogice angajate în măsura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtătoare de informații semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplină a metodelor alese; resurse practice, disponibile să diminueze sau chiar să anuleze verbalismul propriu metodelor tradiționale. Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate acțiunii imprimate la nivelul metodelor de învățământ, pe baza unui ansamblu de procedee operaționale.

❖ *După I. Cerghit, clasificarea mijloacelor didactice este următoarea:*
Mijloace didactice informativ-demonstrative:

- instrumente informative naturale: ierbar, insectar, metale, roci;

- instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalații tehnice;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de tip tridimensional, bidimensional sau de tip simbolic.

Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

- instrumente gen jocuri tehnice;
- instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot școlar.

Mijloace didactice de raționalizare a timpului didactic:

- instrumente gen: hartă contur, șabloane didactice, ștampile didactice, grile;
- instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire.

Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

- teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activității;
- șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare.

❖ *Baza lor de susținere senzorială oferă un alt criteriu de clasificare:*

mijloace didactice vizuale:

- imagini, ilustrate, proiecții fixe;

mijloace didactice sonore:

- radio, casetofoane, magnetofone, discuri;

mijloace didactice audio-vizuale:

- filme, televiziune, casete video, DVD.

Valoarea psihopedagogică a mijloacelor audio-vizuale se relevă mai ușor prin repetarea lor la diversitatea variantelor de instruire. Deoarece se știe că în afara situației clasice de instruire profesor-elev sunt posibile și altele, absența codului în comunicarea audio-vizuală este un avantaj ce face posibilă folosirea variantei pe toate treptele de școlaritate. Analiza comparativă a variantelor de instruire relevă atât avantajele cât și dezavantajele fiecăreia, ceea ce impune utilizarea alternativă a tuturor în funcție de împrejurări.

Mijloacelor didactice le sunt atribuite următoarele caracteristici:

- sprijină cunoașterea aspectelor realității inaccesibile mai mult sau mai puțin, de la media învățarea, în general;
- oferă, vehiculează informații variate, în forme diverse;
- realizează mai eficient obiectivele concrete, ca resurse practice, de activizare a metodelor didactice;
- reflectă pătrunderea în domeniu a nivelului dezvoltării științei și tehnicii, de la obiectele naturale inițial utilizate, până la mijloacele audio-vizuale și sistemele multimedia de astăzi;
- reprezintă o resursă materială prin esență, dar prin funcționalitatea îndeplinită devin instrumente ale profesorului sau elevului, devin tehnici de învățare activă.

Funcțiile mijloacelor de învățământ:

- *funcția informativă*, de comunicare oferă informații asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor greu accesibile, pot prezenta fenomenele static sau dinamic, evidențiază elementele esențiale, oferă sarcini de rezolvat și puncte de sprijin, asigură conexiunea inversă sau posibilitatea de revenire, pentru aprofundare sau comparare;
- *funcția formativ-educativă* sprijină antrenarea calitativă a proceselor cognitive în formarea capacităților intelectuale, antrenează realizarea obiectivelor afectiv - atitudinale (receptarea, convingerea, trăirea, motivația, interesul, valorizarea) și a celor psihomotorii (deprinderi de căutare și mănuiere, de rezolvare independentă, de organizare, de adaptare, de reglare);
- *funcția de activizare* a elevilor în predare-învățare: prin stimularea spiritului de observație, a curiozității și interesului, prin orientarea efortului cognitiv, a participării active, afirmarea inițiativei sau a creativității în interpretare, prin susținerea ilustrativ-demonstrativă a învățării independente sau în grup;
- *funcția organizatorică* prin: sprijinirea raționalizării efortului și a timpului în învățare, combaterea supraîncărcării, combaterea monotoniei și oboselii, structurarea stilului de învățare, atât pentru elevi, cât și pentru profesori;
- *implicarea* în perfecționarea relațiilor profesor-elevi în timpul predării-învățării-evaluării;
- *sprijinirea* profesorului în verificarea realizării unor rezultate ale învățării.

Valențe formative ale mijloacelor de învățământ

- acestea se relevă în condiții experimentale, cu prilejul folosirii lor de către subiecți în procesul de formare a deprinderilor și priceperilor. Didactica experimentală are în vedere permanent atributul de a evalua modificările obiectului educației și prin aceasta, eficiența mijloacelor de învățământ, ducând la alegerea celor mai adecvate pentru realizarea obiectivelor operaționale;
- mijloacele de învățământ contribuie nu numai la optimizarea randamentului școlar al elevului, dar și la dezvoltarea capacității acestuia de a înregistra, prelucra și interpreta mesajul informațional emis de obiectul stimul; totodată ameliorează operațiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare, precum și caracterul rațional al acțiunilor perceptive;
- asimilarea și consolidarea structurilor perceptive operatorii necesită organizarea experienței senzoriale, motorii sau psihointelectuale a

elevilor, ceea ce mijloacele de învățământ sunt capabile să ofere (D. Herlo).

Valoarea pedagogică a fiecărui mijloc de învățământ este condiționată de factori diferiți:

- nivelul motivației școlare;
- nivelul cunoștințelor anterioare actului de asimilare a noilor informații;
- capacitatea psihointellectuală generală a elevului;
- modul de structurare al curriculum-ului;
- caracterul relevant, sistematic și logic al ideilor de desprins și de asimilat;
- caracterul activ și complementar al predării-învățării;
- mărirea densității informației transmise în unitatea de timp;
- adresabilitate largă;
- verificarea activității mintale a elevului, asigurarea feedback-ului, a repetiției și exersării.

Creșterea eficienței procesului de predare-învățare are ca substrat asigurarea interactivității profesor – elev - mijloc de învățământ prin:

- aprofundarea proceselor de analiză-sinteză;
- clarificarea aspectelor puțin sesizate prin utilizarea mijloacelor didactice;
- asigurarea înțelegerii de către elevi și formării la aceștia a unei viziuni de ansamblu asupra celor receptate;
- integrarea noilor cunoștințe în sistemul cognitiv al elevului;
- formarea unor competențe stabile (D. Herlo).

6. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR – DIRECȚIE STRATEGICĂ ÎN PERFECTIONAREA METODOLOGIEI ȘI TEHNOLOGIEI INSTRUIRII

Definire:

- instruirea și autoinstruirea asistată de calculator se referă la utilizarea calculatorului în procesul de învățământ, în scopuri didactice;
- introducerea calculatorului presupune: o linie didactică bine precizată, cu orientări pedagogice, psihologice și metodice; cadre didactice cu pregătirea necesară.

Condiții pentru difuziunea instruirii asistate de calculator în practica școlară:

- adaptarea educației la necesitățile actuale și de perspectivă ale societății;

- îmbogățirea și modernizarea permanentă a sistemului metodelor de învățământ;
- realizarea de progrese în domeniul informaticii, al calculatoarelor și al tehnologiilor de comunicare.

Necesitatea existenței unui program de instruire:

- este un produs pedagogic, rezultatul programării pedagogice;
- programul de instruire urmează să fie transpus într-un program – computer, care reprezintă un program informatic;
- produsele informatice (care sunt produse intelectuale) sunt numite software;
- aparatura electronică este numită hardware;
- elaborarea lecțiilor și a celorlalte forme de organizare a activității este numită courseware.

Direcții de activitate în legătură cu instruirea asistată de calculator:

- învățământul de informatică;
- programarea pedagogică a conținutului, a materialului de studiat și a activității elevului în legătură cu acel conținut;
- elaborarea programului – computer;
- abordarea și soluționarea problemelor legate de hardware.

Importanța introducerii calculatorului în școală:

- reprezintă o strategie de lucru a profesorului și a elevilor de tip interactiv, un nou mod de concepere a instruirii și învățării;
- se inserează în contextul învățământului pe clase și lecții;
- simulează procese și fenomene complexe pe care nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență;
- construiește contexte pentru aplicații ale conceptelor, oferind celor ce studiază și limbajul cu ajutorul căruia ei își pot descrie propria activitate.

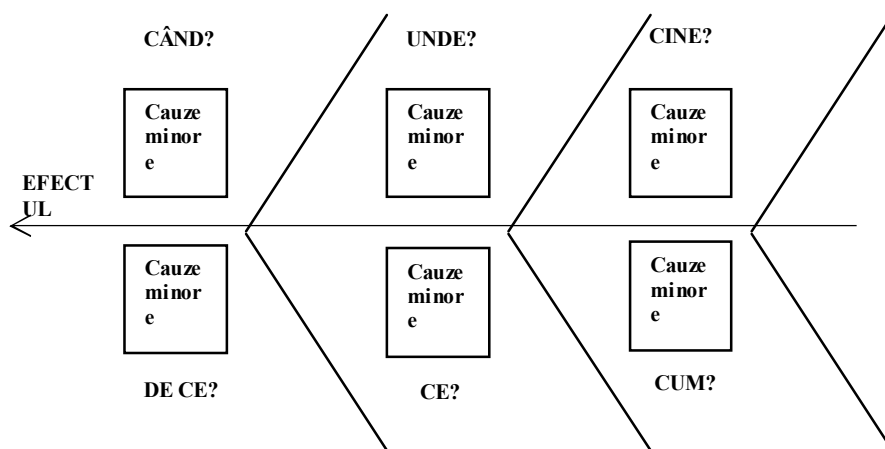
Facilități oferite de utilizarea calculatorului:

- simularea unor procese și fenomene în mișcare prin imagini animate;
- crearea de situații – problemă cu valoare stimulativă și motivațională pentru elevi;
- îmbunătățirea procesului de conexiune inversă;
- desfășurarea de activități diferențiate pe grupe de nivel;
- desfășurarea de activități de autoinstruire;
- desfășurarea de activități de autotestare;
- desfășurarea de activități recapitulative;
- organizarea de jocuri didactice în scopul aprofundării cunoștințelor și abilităților.

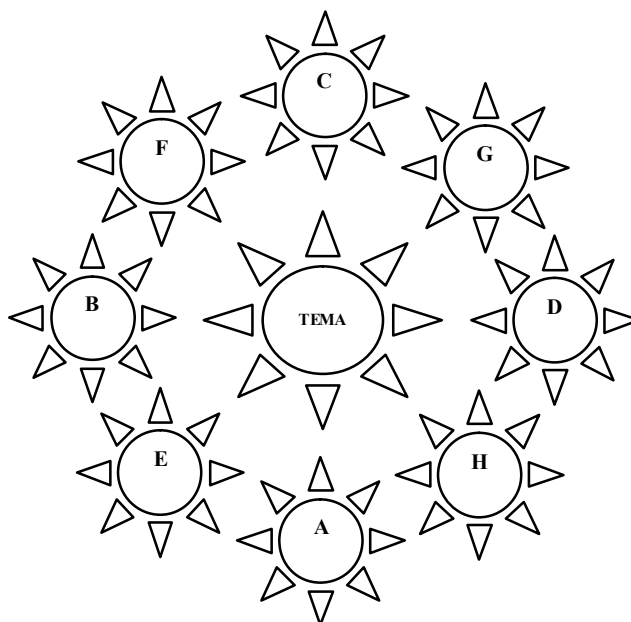
Meritul deosebit al instruirii asistate de calculator constă în faptul că presupune participarea activă a elevilor în procesul de predare – învățare și că permite dezvoltarea intelectuală a acestora, adecvată ritmului lor de lucru.

ANEXA 1

A. DIAGRAMA CAUZELOR ȘI EFECTELOR:



B. FLOAREA DE LOTUS:



Bibliografie:

1. Bocoș, M., *Instruire interactivă*, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2002.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Ediția a III-a, București, EDP, 1997.
3. Cerghit, I., Neacșu, I. *Metodologia activității didactice*, București, EDP, 1982.
4. Chiș, V., *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
5. Crețu, C., *Instruirea asistată de calculator. Experiențe și perspective*, Iași, Editura Spiru Haret, 1994.
6. Herlo, D., *Metodologie educațională*, Arad, Editura UAV, 2002.
7. Ilica, A., *Comunicare și lectură*, Arad, Editura UAV, 2005.
8. Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2003.
9. Moise, C., *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 1998.

BAN ANA-MARIA, *institutor*,
Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad

X. RELAȚII ȘI INTERACȚIUNI EDUCATIONALE

7. *Definirea și analiza conceptului de relație educațională*
8. *Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi*
9. *Caracteristicile demersului de “influență educațională” în învățământul primar*
10. *Atracția interpersonală în clasa de elevi*
11. *Comunicarea interpersonală*
12. *Climatul educațional în clasa de elevi*

1. DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTULUI DE RELAȚIE EDUCATIONALĂ

❖ *Relație educațională*

Definiție:

- *prin relație educațională se înțelege o relație directă ce se stabilește în procesul educativ între educator și educat. Este o relație reciprocă dintre diverși factori educativi (diriginte, profesori, psiholog, părinte, colectiv de elevi) în scopul realizării unei influențe favorabile în procesul educației, astfel încât să se asigure condiții optime pentru dezvoltarea personalității elevului și pentru înlesnirea procesului de autocunoaștere. Are un caracter organizat, pe baza unui sistem educativ bine conceput. Este o verigă indispensabilă procesului educativ, constituind motorul acestui proces. Multitudinea și calitatea relațiilor educaționale condiționează dezvoltarea personalității individuale și formarea unor colective puternice. Orice relație între oameni, între grupuri are și un sens educativ.*
- *procesul de învățământ generează un ansamblu de relații educaționale. Orice interacțiune este purtătoare de atitudini, iar acestea se exprimă prin modul în care educatorul interacționează cu elevii, dar și prin modul în care elevii interacționează între ei.*

Tipuri de relații educaționale:

- *relații intragrupale:* raporturile ce se stabilesc în interiorul unui grup educațional între: educator – elev / elevi; elev / elevi – elev / elevi;
- *relații intergrupale:* raporturi stabilite între membrii unor grupuri diferite (grup - grup). Adeseori grupul de elevi interacționează cu alte grupuri mai mult sau mai puțin asemănătoare, la nivelul școlii sau în mediul extrașcolar.

Caracteristicile relațiilor educaționale:

- au caracterul unor conexiuni inverse, manifestându-se în dublu sens. De exemplu relația elev – grup poate fi privită dinspre elev spre grup, dar și invers dinspre grup spre elev. Fiecare categorie de relații are caracteristici proprii, dar se condiționează și se influențează reciproc cu celelalte;
- sunt multidimensionale adică sunt de natură pedagogică, psihologică, sociologică și își au originea în natura procesului pedagogic, ca tip de activitate caracterizat prin interacțiunea multiplă a unor factori umani individuali sau în grupuri;
- determină constituirea unui climat psihosocial care poate favoriza sau, dimpotrivă poate împiedica obținerea rezultatelor dorite. Această ambianță sau climat al clasei reprezintă expresia atitudinilor emoționale față de învățare, condiționând o serie de aspecte ale procesului de învățare: influențează modul de organizare și conducere a grupului de elevi, strategiile de lucru pentru care se optează și mai ales activitatea de învățare a elevilor.

2. RELAȚII ȘI INTERACȚIUNI EDUCAȚIONALE ÎN CLASA DE ELEVI

Elevul nu este o ființă izolată, el face parte dintr-o clasă școlară, iar însușirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, formarea de capacități are loc în condițiile existenței permanente a elevului în cadrul unui grup social – clasă școlară – care poate să favorizeze, dar și să defavorizeze atât procesul de informare cât și cel de formare a lui. Elevul, ca și adultul, se comportă diferit în anumite grupuri sociale.

❖ *Relații educaționale în clasa de elevi*

Importanța cunoașterii relațiilor de la nivelul clasei:

- elevii unei clase se influențează reciproc, iar influența se resimte în cantitatea și calitatea învățării;
- s-a observat că acțiunea colectivă a grupului în mai multe privințe dă rezultate superioare activităților individuale. Cunoscând bine manifestările de grup, învățătorul își poate ridica substanțial calitatea muncii lui. El se poate folosi de grup pentru a influența și schimba atitudinea, comportamentul unor elevi în sensul dorit;
- dacă școala tradițională a avut atitudine reticentă și chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, deoarece grupul mediază relația dintre învățător și elevi.

Relații educaționale la nivelul clasei, văzută ca un grup primar:

Clasa de elevi poate fi considerată un grup primar, în care membri ei au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care sunt posibile contacte interpersonale, deoarece :

- sunt frecvente interacțiunile de tip „față în față”;
- clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate;
- clasa tinde să atingă anumite scopuri;
- membrii clasei se percep ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase îi indentifică pe baza acestei aparențe.

Relații educaționale la nivelul clasei, văzută ca un grup social specific:

Clasa școlară este un grup social specific, cu structură și roluri clare, ce mediază în timp schimbări cognitive fundamentale la nivelul fiecărui membru, deoarece constituie :

- cadrul psihosocial al activității de învățare;
- un mediu de comunicare și socializare.

Relații educaționale la nivelul clasei, raportate la cadrul organizațional:

- în clasa de elevi activitatea se poate desfășura frontal, individual, pe grupe sau în echipă. În funcție de scopul urmărit, învățătorul poate alege cum își va organiza colectivul de elevi. Sarcina comună dă naștere unor modele acționale care au specific propriu, face să apară tradiții, coduri, valori, norme, și mai ales pot influența activitatea de învățare și performanțele elevilor;
- copilul caută și poate găsi afecțiune din partea învățătorului și a celor de o vârstă cu el. Se dezvoltă sentimentul de apartenență, atât de necesar echilibrului și sănătății psihice a copilului și tot în cadrul grupului său va găsi și recunoașterea capacităților sale, va avea primele succese;
- în timpul pauzelor, copiii formează mici grupulețe și își petrec vremea mai mult împreună, jucându-se. Contactele acestea de grup sunt în majoritate pașnice, rareori au caracter de ostilitate. Aceste grupuri se constituie după anumite criterii de preferință, relațiile dintre membri încă nu sunt consolidate.

❖ *Relații interpersonale:*

Tipuri de relații fundamentale socioafective:

- relații de atracție (simpatie), de respingere (antipatie) și de indiferență. Unele dintre ele se referă la atitudinea elevului față de colegii săi (sentimente de simpatie, antipatie, indiferență), în timp ce altele au în vedere modul în care ceilalți colegi din clasă răspund sentimentelor sale;
- în funcție de relațiile interpersonale în cadrul grupului școlar apar lideri informali și neoficiali. Ei exercită, de regulă, aceleași funcții

referitoare la îndeplinirea sarcinilor și menținerea coeziunii grupului, dar în alt mod și prin alte mijloace decât liderii formali sau oficiali. De aici, numeroase deosebiri și contradicții care pot să apară între cele două categorii de lideri, fenomene care duc deseori la victoria liderilor informali în cadrul colectivelor școlare.

Relațiile interpersonale influențează personalitatea elevilor:

- *relații unilaterale:* în funcție de cele trei tipuri de relații socioafective, putem spune că există copii preferați (populari) de majoritatea colegilor, copii respinși de cei mai mulți (izolați), iar alții sunt priviți cu indiferență, câteodată fiind acceptați, altă dată respinși. Preferințele sau respingerile nu sunt reciproce. Cei ce caută apropierea de un copil popular nu sunt neapărat căutați la rândul lor de acesta;
- *relații bilaterale:* între doi elevi există relații afective preferențiale ele putând fi biunivoce (A îl preferă pe B și invers) sau contrarii (A îl preferă pe B, dar B îl respinge pe A).

La nivel de grup relațiile interpersonale dintre elevi se pot constitui în structuri interpersonale:

- *structuri predominant pozitive*, în sensul că toate relațiile au un asemenea caracter, adică se poate vorbi despre cunoașterea autentică și profundă, bazată pe surprinderea elementelor comportamentale esențiale; comunicarea este liberă și deschisă între parteneri; există un număr mare de preferințe reciproce; se manifestă cooperare și competiție; are loc acomodare interpersonală;
- *structuri predominant negative*, în sensul că majoritatea relațiilor interpersonale au astfel de orientări: o cunoaștere superficială, bazată pe aparențe, o comunicare scurt-circuitată de blocaje, bruiaje și distorsiuni ale informațiilor, un număr mare de respingeri reciproce sau de elevi izolați, relații conflictuale între membrii grupului.

❖ *Relațiile intragrupale*

Relația educator – elevi constituie cea mai importantă categorie de relații educaționale, deoarece, într-o anumită măsură, le influențează și le condiționează pe celelalte:

- sunt în special relații de muncă, ceea ce le conferă o puternică influență asupra modului de desfășurare a activității și a rezultatelor acesteia;
- sunt relații „asimetrice” adică partenerii au vârste diferite, au o pregătire și o cultură generală de nivel diferit, experiența de viață a educatorului este mai îndelungată și mai vastă, educatorul îi învață pe elevi, iar elevii urmează modelul educatorului, învățând de la el;
- reproduce la scară mică relația socială dintre generații. Generația adultă trebuie să manifeste grijă și responsabilitate pentru

pregătirea/formarea generației tinere, ajutându-i să preia și să dezvolte experiența generațiilor dinaintea ei, altfel nu se poate produce progresul societății;

- este influențată nu numai de stilul de muncă al educatorului, ci și de trăsăturile de personalitate ale acestuia, care își vor dobândi valoarea de „modele” oferite partenerilor de educație.

Umanizarea și personalizarea interacțiunii educaționale implică restructurări substanțiale ale rolului didactic:

- profesorul nu mai este doar persoana care propune conținuturi, dă lecții, formulează sarcini, ci stimulează și întreține activismul investigator al elevului, creează condițiile necesare ca el să se comporte într-un anumit fel, să descopere și să-și pună probleme;
- se orientează către specificul intereselor și capacităților elevului, este atent la realizările și creațiile acestuia. Educatorii trebuie să posede calitățile necesare centrării cu precădere pe așteptările, cererile, trebuințele și interesele elevilor;
- cadrul didactic trebuie să fie capabil de a se dedubla și de a lucra din perspectiva sa și a grupului, să aibă capacitatea de a intui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor, capacitatea de percepere adecvată a relațiilor preferențiale dintre elevi, de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în raport cu situațiile educaționale viitoare.

❖ *Relația profesor-elev*

Clasificare:

a. În funcție de accentul care s-a pus pe unul sau altul dintre subiecți:

- *Magistrocentrismul:*
 - aparține pedagogiei tradiționale și are la bază o concepție autoritaristă (educatorul impune elevului un sistem de cerințe și obligații cărora el trebuie să i se supună necondiționat);
 - această tendință se axează în exclusivitate pe autoritatea educatorului și promovează o comunicare unidirecțională, de la educator la educat, punând accentul pe influențele exterioare ce se exercită asupra elevului, neluând în considerare clasa rețeaua ei complexă de comunicație.
- *Pedocentrismul:*
 - a apărut odată cu orientarea educației libere, ea îmbrăcând forma liberalismului pedagogic;
 - pune accent pe libertatea deplină a elevului, în sensul că trebuie să i se creeze toate condițiile în vederea unei dezvoltări spontane, fără nici un fel de constrângere sau dirijare exterioară;
- pedagogia contemporană a încercat să depășească opoziția dintre cele două tendințe extreme, prin abordarea relațiilor educaționale din

perspectiva datelor furnizate de științele comunicării sociologiei și psihologiei sociale. Specialiștii au ajuns la concluzia că aceste relații trebuie privite și analizate în contextul întregului proces al activității educative.

b. Din punct de vedere psiho-social:

1. Relațiile pedagogice specifice nivelului informal;

2. Relațiile pedagogice specifice nivelului formal:

- sunt influențate de statutul învățătorului și de rolul său (planificarea și proiectarea activității didactice, transmiterea cunoștințelor, stimularea învățării, evaluarea rezultatelor școlare); aceste tipuri de relații educaționale au un caracter predominant rațional, fiind vorba de relații de muncă propriu zisă, care se constituie în activitățile de cunoaștere și învățare; la nivel formal se structurează două tipuri principale de relații învățător-elevi : *relații de comunicare și relații de conducere*.

Relațiile de comunicare pot fi:

- de transmitere de informații, de solicitare a unei cerințe, de răspuns, de reacție, de exprimare a unor stări afective;
- din punctul de vedere al direcțiilor în care se realizează comunicarea există:
 - relații unidirecționale desfășurate pe direcția învățător-elevi în care se impune dominanța formală a educatorului ;
 - relații bidirecționale în cadrul cărora comunicarea se produce atât din partea învățătorului cât și din partea elevului;
 - relații multidirecționale în cadrul cărora învățătorul încetează a mai fi singura persoană transmițătoare de informație referitoare la noile conținuturi.

Relațiile de conducere a activității didactice pot fi de patru tipuri:

- autocratice – presupune o dominare totală din partea învățătorului, care înăbușă inițiativa, independența și creativitatea elevilor;
 - liberale (îngăduitoare) – învățătorul nu mai are rolul conducător în procesul educației ci se subordonează intereselor și inițiativelor elevilor;
 - nondirecte – rolul învățătorului nu presupune intervenția de nici un fel în procesul educației, ci crearea unei atmosfere de încredere în care elevul să descopere drumul și direcțiile sale de acțiune;
 - democratice – tendința învățătorului de a se integra în climatul clasei, de a se identifica cu viața și activitatea elevilor.
- ❖ *Relația elev – elevi*

Activitatea de învățare se desfășoară într-un cadru instituționalizat, se formează grupuri de elevi, ceea ce determină apariția unor multiple relații elev – elev ; elev – elevi ; elevi - elev ; elevi - elevi. Aceste relații *sunt*

generate de nevoia de comunicare între individ și grupul căruia îi aparține, la care se adaugă relații de conlucrare, de conducere / subordonare, precum și relații socio – afective.

Relațiile în cadrul grupului:

a. Tipuri de relații:

- *relațiile de comunicare* în cadrul grupului au ca obiect diferite situații și aspecte ale vieții și activității fiecăruia. Se transmit informații, solicitări adresate colegilor, răspunsuri la aceste solicitări, corectări, aprecieri, încurajări sau dimpotrivă nemulțumiri sau dezamăgiri. Absența sau deficiența în comunicare se află la originea tensiunilor ce se manifestă în grup;
- *relație de conducere* exercitată fie de o singură persoană, fie de un subgrup. Ca urmare, fiecare membru al grupului se va afla într-o relație de subordonare față de persoana sau subgrupul conducător.

b. Caracteristici:

- relația elev – elev are un predominant caracter psihologic, bazându-se pe o cunoaștere reciprocă și pe activitatea comună;
- interacțiunea dintre elevi apare sub forma unor relații interpersonale conștiente care se realizează în mod nemijlocit. Îndeplinirea de către elevi a unor sarcini și activități comune presupune existența unor relații de interdependență;
- în cadrul grupului educațional există întotdeauna și aspecte emoțional – afective, ca și momente de tensiune și conflict, deoarece viața în grup dezvoltă norme, valori, convingeri care exercită atât influențe cât și convingeri asupra elevilor. În consecință personalitatea elevului se manifestă în interdependență cu viața grupului din care face parte, cu normele și valorile pe care acestea le dezvoltă;
- în cadrul clasei există un lider formal, care trebuie să respecte cerințele școlare, acestea fiind impuse de educator, dar există și un lider informal, care poate susține sau nu acțiunile liderului formal. În cazul în care cei doi se află în opoziție se exercită o influență negativă asupra membrilor grupului. În orice grup statutele membrilor sunt diferite și chiar ierarhizate, rolul fiecăruia se interferează cu al celorlalți influențând caracteristicile grupului;
- cooperarea dintre elevi favorizează relațiile și schimburile dintre ei, stimulează înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și efortul comun în realizarea sarcinilor de învățare sau extradidactice. Constituirea unui grup bazat pe competiție poate avea efecte negative atât pe plan individual, ducând la insecuritate personală în grup, cât și în planul grupului, delimitându-i coeziunea. Bineînțeles că cele două situații nu trebuie puse în opoziție, cel mai corect mod de acțiune este

de a folosi tehnici de cooperare prin competiție și nu în opoziție cu acestea.

- relațiile interpersonale lasă urme adânci în personalitatea elevilor care pot fi clasificați în trei categorii: *activi*, care acceptă relațiile din clasă; cei care participă conștiincios la activitate, dar fără inițiativă, fără a se implica în formarea relațiilor de grup; cei care participă din obligație la activitate și se adaptează pasiv la relațiile de grup.

❖ *Relațiile intergrupale*

Relațiile se stabilesc între diferite clase din cadrul colectivului unei școli sau chiar cu clase din școli diferite:

- aceste relații se pot manifesta în plan vertical (cu o clasă mai mică sau mai mare decât clasa inițitoare) sau în plan orizontal, adică la nivelul claselor paralele;
- între grupurile unor clase diferite pot apărea relații de concurență, dar uneori și de cooperare;
- de asemenea, în cadrul școlii, un grup poate reprezenta un model, un nivel de aspirație pentru un alt grup.

❖ *Clasificarea relațiilor interpersonale*

Într-o primă clasificare au fost identificate :

- relații de acomodare prin care membrii grupului își reglează comportamentele;
- relații de asimilare care constau în transferarea unor informații, puncte de vedere, atitudini și comportamente de la o persoană la alta;
- relații de stratificare : ierarhia statutelor structurează componența grupului;
- relații de alienare: neputând desfășura interacțiuni reciproce, unii membri ai grupului manifestă tendințe de izolare.

O altă clasificare identifică: relații de comunicare, afective, de dominare sau de conducere.

Jean Piaget distinge: relații intelectuale, relații afective, relații morale.

Alte modele taxonomice le grupează în: relații verbale, de comunicare, afective, voluntare.

În funcție de nevoile și trebuințele psihologice pe care le resimt elevii atunci când se raportează unii la alții:

- *de intercunoaștere:*
 - se referă la nevoia de a dispune de informații cu privire la celălalt, la personalitatea lui. Când învățătorul deține informații consistente despre elevii săi, iar elevii despre ceilalți colegi , dinamica interacțiunilor este mai consistentă ,iar când informațiile sunt limitate, posibilitatea instaurării neîncrederii între parteneri devine mai mare;

- în grupul educațional elevii acționează împreună în procesul de instruire, se cunosc reciproc. Ei nu doar comunică ci și își împărtășesc ideile, gândurile, sentimentele.
- *de intercomunicare:*
- prin comunicare se realizează un schimb de informații cognitive, afective, comportamentale. Aceste relații apar ca o rezultată a ceea ce simt subiecții atunci când intră în interacțiune. În clasă au loc numeroase schimburi de mesaje;
- în cadrul grupului educațional, foarte important pentru procesul instructiv-educativ este să se ajungă la o comunicare prin antrenarea cât mai multor elevi în acest proces.
- cea mai eficientă este comunicarea de tipul „față în față”, elevii situați la „periferie” lovindu-se de unele dificultăți în recepționarea mesajului;
- funcția de comunicare duce la unificarea activității grupului educațional în vederea atingerii obiectivului propus.
- *socio-afective preferențiale;*
- *de influențare:*
- sunt determinate de poziția pe care o ocupă fiecare elev în ierarhiile subiective și obiective, de multe ori producându-se independent de relațiile socio-afective ale grupului educațional. Se produce un schimb de mesaje de la un individ la altul, ceea ce contribuie la schimbarea comportamentelor celor aflați în interacțiune;
- toți subiecții sunt în același timp stimuli și agenți de influențare. Aceste influențe produc reacții din partea celorlalți, unele schimbări și restructurări la nivelul conștiinței lor, precum și o modificare a sistemului atitudinal. Elevul poate să-și modeleze opinia în funcție de opinia exprimată de cel cu care se află în interacțiune;
- influența educațională poate fi analizată în funcție de: influența învățătorului, ca lider și ca factor exterior; influența de grup.

Factori care influențează relațiile educaționale:

- personalitatea învățătorului, dar contează și condițiile generale în care se desfășoară procesul de educație și concepția pedagogică aflată la baza acestui proces: învățătorul organizează și conduce activitatea de învățare, prelucrează și transmite cunoștințele și capacitățile propuse de curriculum, modelează personalitatea copilului, desfășoară și activități extrașcolare, sprijină ceilalți factori educativi. Condițiile generale în care se desfășoară procesul instructiv-educativ, reprezintă un factor obiectiv care influențează interacțiunea dintre învățător și elevi;
- concepția pedagogică ce stă la baza activităților educaționale.

Cunoașterea relațiilor și structurilor interpersonale dintr-un grup este utilă nu numai din punct de vedere explicativ, ci mai ales acțional, ea permițând realizarea unei activități educaționale legitimă din punct de vedere științific, și deci eficientă.

3. CARACTERISTICILE DEMERSULUI DE „INFLUENȚĂ EDUCAȚIONALĂ” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

❖ *Influența educațională*

Definiție:

- prin influență educațională se înțelege o acțiune exercitată asupra unei persoane sau grup social, în scopul formării de concepții, sentimente, deprinderi, comportamente. Școala, familia, mass-media, grupul de prieteni, întregul mediu social desfășoară o influență educativă. Aceasta se manifestă pe întreaga durată a procesului educației permanente, dar recepționarea diferitelor influențe se face selectiv, în funcție de sursa de influență, de vârsta celui supus influenței educaționale, de întregul context al influențelor exercitate simultan sau succesiv.

Manifestarea influenței educaționale:

- în familie, influența educațională este realizată de către părinți. Ei sunt cei care reprezintă pentru copii lor un model de comportament și care încă din primii ani de viață ai copilului pun bazele formării personalității lui;
- în școală, influența educațională se exercită atât de către învățător și profesor cât și de către elevi. Învățătorul este cel care, lider fiind, nu doar transmite cunoștințele, formează capacități, ci modulează personalitatea elevului. De aceea el însuși trebuie să fie un model de comportament și să contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter. În lecțiile de limba română există texte care au influențe educaționale, prezentând modele pozitive sau negative de comportament. La orele de educație civică din clasele a III-a și a IV-a elevii sunt familiarizați cu valori și norme morale, învățătorul încercând să formeze elevilor sentimente și deprinderi morale;
- în cadrul colectivului de elevi fiecare subiect reprezintă un model de comportament, astfel că el poate exercita o influență educațională asupra unui coleg sau asupra întregului grup. Aici trebuie să intervină învățătorul care întărește influențele pozitive și înlătură și sancționează influențele negative;
- un rol important îl are și grupul de prieteni care poate influența în mai mare sau mai mică măsură comportamentul copilului. El va căuta acel grup care corespunde intereselor și preferințelor sale;

- revistele, filmele și piesele de teatru adecvate vârstei școlarului mic oferă modele și tipuri comportamentale care influențează formarea personalității școlarului.

4. ATRACȚIA INTERPERSONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI

❖ *Relații bazate pe formarea subgrupurilor non-formale*

Caracteristici:

- clasa de elevi acționează pe baza unor relații interpersonale preferențial simpatice, formându-se subgrupuri non-formale . Aceste subgrupuri sunt sisteme deschise, se reorganizează continuu în raport cu cerințele unor situații concrete. Fiecare elev din clasă poate face parte la un moment dat dintr-un asemenea subgrup. Practic însă doar unii elevi devin „centre de interes” în aproape orice situație; foarte rar se va impune un elev mai izolat sau cu un statut mai puțin important în organizarea informală a clasei;
- afirmarea unora și respingerea altora poate fi explicată prin studierea personalității elevilor. În general sunt apreciați în cadrul colectivului de elevi cei care sunt prietenoși, amabili, manifestă colegialitate, oferind ajutorul necesar celorlalți . La nivelul școlarilor mici prezintă o mare importanță inteligența de care dau dovadă, precum și rezultatele bune obținute la învățătură. Trăsăturile negative, care sunt condamnate de colegi sunt egoismul, îngâmfarea, lăudăroșenia și într-o mică măsură, rezultatele mai slabe la învățătură;
- elevii care reprezintă subgrupul central, adică sunt acceptați și apreciați de majoritatea elevilor clasei, beneficiază de acest statut datorită prestigiului obținut prin raportare la sarcinile principale ale clasei, dar și în alte împrejurări : în urma unor concursuri școlare unde au obținut rezultate semnificative, în urma rezolvării unor situații mai deosebite ale vieții școlare sau în urma descoperirii unor talente artistice deosebite;
- relațiile afectiv simpatetice, stabilite între elev și colectivul clasei , constituie pentru cel dintâi un stimulent în activitatea sa școlară și un suport moral care-l ajută să depășească mai ușor situațiile stresante prin care poate trece. În cazul în care elevul este respins de colectiv sau de unele grupuri formate spontan în interiorul lui, el nu are spre cine să întindă mâna după ajutor;
- statutul de elev „popular” sau „respins” nu se datorează exclusiv atitudinii preferențiale sau de respingere a colectivului, ci și poziției pe care elevul și-o cucerește el însuși pe „scara de prestigiu” a clasei prin eforturi școlare, gradul de sensibilitate etc. Există elevi care prin trăsăturile lor puternice de personalitate se impun cu ușurință în stima

colectivului clasei, care—i oferă un climat favorabil dezvoltării. Alții simt nevoia și știu să stabilească contacte sociale, cucerindu-și cu ușurință statutul de elevi populari. Relația afectiv-simpatetică pozitivă, stabilită cu colegii, reprezintă pentru ei un puternic imbold și suport moral în activitatea școlară și extrașcolară.

Liderul de grup:

- apariția liderilor într-un grup este determinată de unele împrejurări sau situații care determină impunerea unor elevi care au capacitatea să răspundă cel mai bine nevoilor celorlalți colegi, elevi ce pot determina orientarea colectivului spre un comportament anume. Autoritatea unui lider în cadrul grupului nu poate fi acordată de cineva ci este câștigată în diferite situații;
- autoritatea este produsul aprecierii și expresia încrederii colectivului într-o persoană anume, caracterizată prin o serie de trăsături ale personalității:
 - trăsăturile de caracter constituie un indicator al atitudinii liderului față de colectiv, față de sarcinile principale de muncă: conștiința, responsabilitățile, disciplina, modestia, comportamentul deschis față de ceilalți, sinceritatea, atenția față de colegi;
 - altă condiție esențială a impunerii unui lider este inteligența socială, capacitatea de adaptare în rezolvarea situațiilor sociale care apar în lumea școlii. Factorii sociali ai dezvoltării și perfecționării inteligenței sunt cooperarea, colaborarea în muncă, schimbul de idei;
 - variabila temperamentală este prezentă prin modul în care individul rezolvă situațiile sociale. Impulsivii, neechilibrații, cei înclinați spre rezolvări pasionale și subiectivism, cei care nu acceptă obiecții din partea celorlalți, agresivii nu se bucură de simpatie și apreciere. Dimpotrivă elevii care sunt echilibrați, vioi, cei ce stabilesc cu ușurință contacte cu alții, optimiștii întrunesc mai curând aprobarea colectivă.

Elevii izolați:

- firea mai retrasă, izolarea unora sau timiditatea îi fac pe unii elevi să intre cu mai mare dificultate în ritmul comun, în fluxul de gânduri și afectivitate a grupului;
- dacă într-un grup coeziunea este redusă, dacă apar dese conflicte, unii se izolează, nu vor să participe la această viață de grup sau se desprind de grup atunci când înregistrează insuccese colective de natură diferită. Desigur e mai comod să nu te identifice cu grupul, decât să-ți asumi partea de răspundere pentru eșecul comun;
- de asemenea preocupările deosebite îi pot izola pe unii elevi: ei nu-și găsesc un corespondent în colectiv;

- alte cauze ale izolării pot fi existența unui complex de inferioritate datorat educației sau dificultăților fizice sau intelectuale, inadaptarea școlară, incapacitatea de a răspunde tuturor cerințelor școlare.

Relațiile socio-afective, preferențiale apar dintr-o nevoie interpersonală privind schimbul de emoții și sentimente care generează relații de simpatie, de preferință sau de respingere unilaterală sau reciprocă între membrii grupului educațional. Acest tip de relații sunt o condiție pentru dezvoltarea personalității elevilor, sunt influențate de mediul social clasei și au drept caracteristici fundamentale spontaneitatea, sinceritatea, nevoia de reciprocitate în relațiile afective pozitive.

Relațiile afectiv-simpatetice pot deveni factori dinamizatori ai procesului de învățare, având un rol stimulatoriu pentru întreaga activitate a elevilor, iar educatorii le pot transforma într-o adevărată forță în desfășurarea optimă a actului educațional.

5. COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Comunicarea:

- orice comunicare este o interacțiune, o influență reciprocă între mai multe persoane. Comunicarea este un act ce stă la baza legăturilor sociale dintre oameni;
- canalele de transmitere a comunicării pot fi variate : comunicarea verbală (orală sau scrisă), comunicarea nonverbală (mimică, gestică, poziția corporală) și comunicarea paraverbală.

Comunicarea interpersonală:

- se produce între două sau mai multe persoane aflate în interacțiune;
- a comunica înseamnă a te exprima și a te face înțeles. Pentru aceasta sunt necesare anumite condiții date de tipul de relație dintre persoanele aflate în interacțiune , iar această relație este rezultatul unor atitudini dezvoltate de fiecare persoană.

Atitudinile în comunicare:

- pot fi exprimate prin vorbire, intonația vorbirii, mimică, gesturi, acțiuni etc;
- atitudinile membrilor unei clase de elevi influențează decisiv calitatea relațiilor ce se stabilesc între aceștia.

În situațiile de comunicare interpersonală pot apărea următoarele categorii de atitudini :

a. .Atitudinea de interpretare:

- atitudinea de interpretare constă în explicarea pentru alții a unor rațiuni aflate la originea faptelor și spuselor personale. Deci cineva știe ceva și transmite celuiilalt ceva ce acesta nu știe;

- creează o relație de dependență între partenerii comunicării. Cel care interpretează se autointitulează deținător al cunoașterii, iar celălalt participant la comunicare devine dependent de el. În consecință „dependentul” poate accepta acest rol, blocându-și propria exprimare, deci blocând comunicarea;
- altă urmare a acestei atitudini poate fi neacceptarea relației de dependență, ceea ce va duce la o anumită agresivitate în comunicare;
- interpretarea nu trebuie exclusă din comunicare, dar această atitudine nu trebuie să devină fundamentul comunicării, ci doar rezultatul ei;
- dacă dorim să-i permitem celui alt să se exprime liber, real, personal trebuie să evităm interpretarea.

b. Atitudinea de evaluare:

- constă în formularea unei judecăți pozitive sau negative în raport cu ceea ce face sau spune celălalt;
- se bazează pe o diferență de statut între partenerii comunicării, creând, la fel ca atitudinea de interpretare, o relație de dependență;
- posibilă consecință a acestei evaluări este blocarea comunicării ca urmare a evaluării negative. Astfel se creează un climat relațional nefavorabil care reduce motivația exprimării și îl determină pe cel supus evaluării să nu-și mai verbalizeze ideile și sentimentele pentru că riscă să fie judecat negativ;
- în condițiile unei evaluări pozitive apare riscul ca atunci când este receptată o judecată pozitivă copilul să selecteze dintre ideile sau trăirile sale numai pe acelea care îi permit obținerea acesteia;
- evaluarea pozitivă sau negativă a comunicării unei persoane duce la îngustarea posibilității de exprimare autentică. Cu cât dorim mai mult ca un copil să se exprime liber, cu atât mai puțin trebuie judecat.

c. Atitudinea de ajutor sau consiliere:

- constă în propunerea unor soluții în funcție de ceea ce celălalt a exprimat;
- se bazează pe o diferență de statut, pe o relație de dependență, având în vedere că există un „consilier” și un „consiliat”, „un susținător” și „un susținut”;
- cu cât un copil este ajutat mai mult, cu atât dependența lui față de consilier crește, în detrimentul independenței. În consecință, în cazul în care se abuzează de această atitudine de consiliere discursul celui alt va fi superficial, reducându-i posibilitățile de a-și rezolva singur problemele, deoarece inițiativa de căutare a soluțiilor vine din partea consilierului, nu din partea celui care se confruntă, de fapt cu problema respectivă;

- altă consecință posibilă ar fi orientarea comunicării în sensul soluțiilor propuse de consilier, limitând libertatea de gândire și mișcare a celui consiliat;
- dacă se dorește oferirea posibilității de exprimare liberă a unei persoane nu trebuie utilizată prea des atitudinea de consiliere. Aceasta nu presupune excluderea ei, ci sfatul, ajutorul să fie oferit astfel încât celălalt partener al comunicării să-și poată expune liber problemele sau cererile. Astfel prin faptul că o persoană își expune idei, sentimente, puncte de vedere consilierul va putea deține mai multe elemente pentru a putea formula sfatul cel mai potrivit.

d. Atitudinea de chestionare:

- constă în adresarea unor întrebări pentru a-i permite celui alt să se exprime. Această atitudine, utilizată frecvent supune comunicarea unor riscuri majore, cum ar fi: superficialitate, demoralizarea cognitivă a celui alt;
- poate deveni unul dintre instrumentele manipulării sau ale canalizării inconștiente. Alegerea întrebărilor permite orientarea comunicării într-o anumită direcție, evitându-se întrebările care pot ridica probleme sau divergențe de opinie. În acest caz chestionarea nu este organizată în funcție de anchetă, ci în funcție de caracteristicile psihologice ale anchetatorului. De asemenea ordinea în care sunt adresate întrebările riscă să închidă într-o oarecare măsură orizontul celui chestionat pentru că el va răspunde în permanență, ținând cont de răspunsul anterior, având grijă să nu se contrazică nici măcar parțial;
- presupune asumarea unor riscuri importante, în cazul în care dorim să cunoaștem punctul de vedere al celui alt. Cu cât adresăm mai multe întrebări, cu atât șansele ca acesta să poată aprofunda scad, iar posibilitatea ca acesta să fie canalizat crește;
- comunicare autentică necesită limitarea utilizării chestionării, dar nu renunțarea la aceasta, deoarece în interacțiunea comunicării, celălalt așteaptă întrebări, iar faptul de a nu fi deloc chestionat poate genera o reacție de surpriză, chiar de neîncredere. Atunci când chestionarea devine necesară, formularea unor întrebări cât mai deschise se dovedește a fi un aspect benefic al comunicării.

e. Atitudinea de comprehensiune:

- constă în a-i arăta celui alt că te interesează ceea ce spune el, că ascuți pentru a încerca să-l înțelegi, nu pentru a-l judeca;
- se manifestă prin reformularea a ceea ce partenerul de comunicare a exprimat anterior; creează o diferență de statut, dar aceasta este inversă în raport cu celelalte atitudini: cel care reformulează este total dependent de cel care se exprimă;

- se creează un climat relațional care facilitează exprimarea și care este marcat de doi factori esențiali. Un asemenea climat este semnul unui interes real pentru celălalt și creează o situație în care amenințările pe care acesta le poate resimți atunci când se exprimă vor fi reduse la maxim, deoarece el nu se va simți nici jenat, nici interpretat, nici interogată. Climatul de comprehensiune reduce așadar mecanismele de apărare ale celui alt, permițându-i să-și continue reflecția, incitându-l să-și dezvolte opiniile sau sentimentele pe care le-a exprimat.

Fiecare dintre aceste atitudini au consecințe asupra comunicării și asupra relațiilor interpersonale stabilite între membrii unui grup.

În comunicarea interpersonală este esențială crearea unui climat relațional:

- acceptarea necondiționată a celui alt presupune renunțarea la orice judecată cu privire la ceea ce exprimă celălalt, acceptarea spuselor sale, a manierei în care le-a exprimat sau a faptului că el nu dorește să-și exteriorizeze un anumit sentiment;
- autenticitatea este o condiție necesară pentru instaurarea unui climat favorabil comunicării. Autenticitatea interesului acordat celui alt ne face disponibili pentru el, în raport cu ceea ce spune, devenind o condiție esențială pentru o ascultare comprehensivă;
- empatia presupune hotărârea și capacitatea de a controla propriile reacții socio-afective, devenind astfel disponibil pentru partenerul de comunicare, pentru a încerca înțelegerea din interior, a vedea o situație prin ochii celui alt. Empatia se definește deci prin receptivitatea la sentimentele trăite de celălalt și prin capacitatea verbală de a comunica această comprehensiune (înțelegere). Empatia trebuie să fie activă și să fie transmisă celui alt. Ea presupune relații interpersonale lipsite de amenințări sau de provocări.

Pentru o comunicare interpersonală optimă cel care dorește să favorizeze exprimarea celui alt trebuie să manifeste o atitudine de comprehensiune și să-și controleze reacțiile spontane care tind spre evaluare, ajutor, interpretare sau chestionare.

6. CLIMATUL EDUCAȚIONAL ÎN CLASA DE ELEVI

❖ *Climatul grupului*

Definiție:

- prin climat se înțelege „ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și al stărilor emoționale existente în cadrul acestuia” (E. Păun).

Caracteristici:

- este puternic subiectivizat deoarece fiecare membru al grupului conferă anumite semnificații situațiilor cu care se confruntă sau celor cu care interacționează;
- constituie un puternic factor de mobilizare a membrilor grupului. El poate avea valori pozitive, devenind un factor de susținere, sau valori negative, devenind un factor perturbator.

❖ *Climatul școlii*

Definiție:

- climatul școlii se manifestă prin caracteristicile psihosociale din școală, prin tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune a grupului școlar. Climatul școlii reprezintă deci atât percepția profesorilor, cât și cea a elevilor asupra mediului școlar în care își desfășoară activitatea.

Factorii care influențează climatul școlii:

- *factorii structurali* se referă la structura unui grup, adică la modul în care sunt grupați și interacționează membrii grupului:
 - prin acest mod de grupare se distribuie rolul individului în grup, drepturile și obligațiile acestuia în raport cu grupul;
 - mărimea școlii și compoziția umană a acesteia influențează climatul școlii.
- *Factorii instrumentali* se referă la condițiile și mijloacele de realizare a obiectivelor materiale și mijloacele didactice, relațiile interpersonale, strategiile didactice, modalitățile de comunicare în interiorul școlii sau în afara ei (cu parteneri externi), modul de organizare a activităților didactice etc.
- *Factorii socio-afectivi* au efect asupra integrării socio-afective a unui individ în colectivitate:
 - vizează relațiile interpersonale (acceptare, atracție, respingere, indiferență);
 - prezența unor subgrupuri (așa-numitele „biserițe”);
 - satisfacția sau insatisfacția provocată de activitățile comune desfășurate, tehnicile de lucru utilizate.

Interacțiunile dintre membrii grupului atrag după sine apariția unor fenomene psihosociale:

- imitația, cooperarea, competiția, conflictul, obiceiurile, mentalitățile, memoria și voința colectivă, stările de entuziasm sau de apatie colectivă, stări tensionate sau destinse, spiritul de grup;
- alte fenomene psihosociale apărute în cadrul clasei de elevi sunt cele denumite prin termenii „bufonul clasei”, „țapul ispășitor”, „solidarizarea membrilor grupului”, „preferarea” unora etc.

❖ *Influența climatului clasei*

Influența climatului clasei asupra dezvoltării personale:

- clasa de elevi este un grup mic, format dintr-un număr relativ restrâns de membri între care există relații nemijlocite, adică relații de tipul „față în față”. Fiecare copil are posibilitatea de a intra în relații directe cu toți ceilalți, îi poate cunoaște foarte bine, pot acționa împreună, se pot aprecia reciproc. Mijloacele de realizare a acestor relații „față în față” sunt exclusiv verbale și afective;
- în clasa de elevi se desfășoară activități specializate și diferențiate de predare – învățare - evaluare cu conținut și finalitate educativă. Acestea sunt organizate circular, adică elevii gravitează în jurul liderului adult, care devine astfel un consilier al grupului atât pentru probleme educative cât și psihosociale;
- între fiecare persoană și grup există relații de interdependență, deoarece influențele exercitate sunt bivalente. Grupul, deci clasa de elevi influențează fiecare persoană din cadrul ei, schimbându-i imaginea despre sine, reacțiile, comportamentele, atitudinile și performanțele, dar, totodată fiecare elev, la rândul lui va influența grupul, subliniindu-i structura și funcționalitatea;
- anumite comportamente pozitive ale unui elev, imitate involuntar sau preluate în mod conștient de alții, vor conduce la schimbări benefice în climatul clasei, acționând favorabil asupra randamentului și eficienței activității. Elevul nu este doar receptorul pasiv al influențelor grupului, ci și creatorul unor noi situații, cel care le stăpânește, le controlează sau le dirijează.

Influența climatului clasei asupra activităților desfășurate:

- în procesul de realizare a unei sarcini, acest lucru depinde în egală măsură de dificultatea și natura sarcinii, de potențialul intelectual al elevilor, dar și de relațiile de simpatie sau antipatie dintre ei;
- orice act de comunicare depinde de natura și conținutul mesajului la fel de mult ca și de condițiile afective ale comunicării (climatul destins sau tensionat al clasei și atitudinea elevilor față de învățător și a învățătorului față de elevi);
- clasa de elevi cunoaște o dinamică extraordinară de mare în timp, datorită schimbărilor survenite în primul rând la nivelul individului;
- fenomenele psihosociale ce alcătuiesc climatul clasei devin „factori de grup”, punându-și amprenta pozitivă sau negativă asupra procesului de învățare;
- cooperarea și competiția își pun amprenta asupra climatului clasei într-o mare măsură. O clasă de elevi în care cooperarea este predominantă se comportă într-o măsură care denotă coeziune,

coordonarea eforturilor, valorizarea fiecărui membru în parte, atenția acordată tuturor, o bună comunicare între toți elevii, stabilirea unor relații amicale între colegi, deci armonie. O clasă competitivă generează insecuritate personală, ostilitate, respingeri mutuale, frică, anxietate, împiedicarea comunicării. De aceea trebuie evitată ierarhizarea elevilor, singurul termen de comparație rămânând activitatea anterioară proprie.

Cunoscând puterea de influențare a fenomenelor psihosociale ce apar în cadrul clasei învățătorul trebuie să exploateze la maximum influența lor pozitivă, formativă, contribuind în felul acesta la transformarea lor în adevărate forțe dinamizatoare ale procesului educațional.

NISTOR ANDRADA, *institutor*, Școala Generală Nr. 6 Arad
HONȚAN DANIELA, *institutor*, Școala Generală Nr. 6 Arad

Bibliografie:

1. Abric, J. C., *Psihologia comunicării- teorii și metode*, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Călin, C.M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Editura ALL, București, 1996 .
3. Iucu, R., *Managementul clasei de elevi*, Editura D.Bolintineanu, București, 1999.
4. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
5. Păun, E., *Clasa de elevi ca grup educațional* (în Sociopedagogie școlară), EDP, București, 1982.
6. Păun, E., *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999.

XI. EVALUAREA

9. *Definirea și analiza conceptului de evaluare. Măsurarea - aprecierea - decizia. Integrarea evaluării în procesul de învățământ.*
10. *Funcțiile evaluării: de informare, motivațională, de control, diagnoză, selecție și certificare, prognoză, reglare-autoreglare.*
11. *Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor și progreselor școlare: inițială, continuă / formativă, finală / sumativă.*
12. *Metode și tehnici de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observațiile ș.a.).*
13. *Factori perturbatori și erori în evaluarea școlară. Modalități de corectare.*
14. *Metodologia proiectării, elaborării, aplicării și interpretării probelor evaluative.*
15. *Formarea capacității de autoevaluare la elevi.*
16. *Perfecționarea metodologiei de evaluare și perspectiva reformei învățământului în România.*

1. DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTULUI DE EVALUARE. MĂSURAREA-APRECIEREA-DECIZIA. INTEGRAREA EVALUĂRII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Docimologia este știința care studiază metodologia verificării și evaluării rezultatelor școlare, sistemul de notare, comportamentul examinerilor și al examinaților.

Definițiile evaluării în literatura de specialitate:

- evaluarea constituie o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor obținute prin intermediul instrumentelor de evaluare;
- evaluarea este un proces complex menit să aprecieze valoarea unui act educațional sau al unei părți din aceasta, eficacitatea resurselor umane și materiale, a condițiilor și operațiilor folosite în derularea activității educaționale, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse în vederea luării deciziilor adecvate ameliorării activității în etapele următoare (Skinner);
- evaluarea cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor și poate emite o apreciere asupra activității elevului (M. Ionescu);

- evaluarea constituie o ocazie de validare a justei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale (C.Cucoș);
- evaluare înseamnă:
 - măsurare prin procedee specifice, cu ajutorul unor instrumente de măsură;
 - interpretarea și aprecierea rezultatelor pe baza unor criterii unitare și obiective;
 - adoptarea deciziei educaționale.

Scopul evaluării:

- stabilește acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la particularitățile elevilor, la condițiile economice și instituționale existente ;
- determină măsura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum și eficiența metodelor de predare-învățare folosite;
- generează anumite informații care au o funcție autoreglatoare pentru creșterea eficienței instruirii;
- asigură feed-back-ul.

Redimensionarea și regândirea strategiilor evaluative se realizează în consens cu anumite exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor - obiectivul tradițional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea învățător-elev, disponibilități de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării cât mai operative a rezultatelor evaluării: scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;

- stabilirea unui raport optim între evaluarea prin note și evaluarea prin calificative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al învățătorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

2. FUNCȚIILE EVALUĂRII: DE INFORMARE, MOTIVAȚIONALĂ, DE CONTROL, DIAGNOZĂ, SELECȚIE ȘI CERTIFICARE, PROGNOZĂ, REGLARE-AUTOREGLARE.

Funcțiile evaluării :

- *de informare* a societății, în diferite forme, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- *motivațională sau stimulativă*, de întărire a rezultatelor, de conștientizare a posibilităților elevilor (evaluarea prin calificative în ciclul primar are o asemenea funcție, deoarece urmărește evoluția copilului și are un deosebit caracter formativ);
- *de control sau de verificare* a achizițiilor școlare este relevantă pentru identificarea măsurii în care elevii și-au însușit anumite deprinderi sau capacități, este o estimare a gradului în care elevul, supus procesului de instruire și educație, s-a apropiat de o anumită performanță;
- *de diagnoză*, respectiv de constatare a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și la o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- *de selecție și certificare*, respectiv de stabilire a unei ierarhii, implicită sau explicită, prin atribuirea, în funcție de rezultate, a unui rang valoric;
- *de prognoză*, respectiv stabilirea nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor sau ale instituțiilor de învățământ;
- *de reglare-autoreglare* a activității de predare-învățare, respectiv stabilirea a ceea ce urmează a fi făcut în continuare; reprezintă feedback-ul de la care învățătorul pornește pentru stabilirea pașilor următori în activitatea de predare-învățare.

3. FORME/TIPURI DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘI A PROGRESERILOR ȘCOLARE: ÎNȚĂLĂ, CONTINUĂ/FORMATIVĂ, FINALĂ/SUMATIVĂ

Din perspectivă temporală, dar și din punctul de vedere al cantității de informație putem identifica trei tipuri de evaluare:

- *evaluarea inițială* sau predictivă, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri); evaluarea inițială are scopul de a dezvălui nivelul de la care pornește activitatea de învățare evaluarea inițială se aplică la începutul anului școlar, la începutul studierii unei unități de învățare, la introducerea unei noi discipline sau la începerea unui ciclu de învățământ;
- *continuă sau formativă* care se face în timpul secvenței de instruire (prin tehnici curente de evaluare: *observația curentă, chestionarea sau examinarea orală, precum și testele de cunoștințe*); se realizează prin verificări sistematice, pe secvențe mai mici; se desfășoară prin verificarea tuturor elevilor și asupra întregii materii;
- *evaluarea finală sau sumativă*, care se realizează la sfârșitul unei perioade de formare (prin verificări parțiale, examene etc.); are un caracter terminal, respectiv urmărește diferențierea elevilor în funcție de performanțele obținute; operează prin sondaj în rândul elevilor și în materie; prin observațiile și concluziile pe care le permite, prin complexitatea probelor prin care se realizează, ea devine un prilej de bilanț care poate fundamenta o analiză în profunzime a activității didactice ; această formă de evaluare țintește rezultate mai de substanță, cum ar fi capacitățile de muncă intelectuală .

4. METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE A REZULTATELOR ȘI PROGRESUL ȘCOLARE (VERIFICĂRI ORALE, LUCRĂRI SCRISE, LUCRĂRI PRACTICE, TESTE DE EVALUARE, PROIECTE, PORTOFOLII, CHESTIONARE, OBSERVAȚIILE

Metodele de evaluare utilizate în practica curentă pot fi clasificate în trei mari categorii:

- ❖ metode de verificare;
- ❖ metode de măsurare;
- ❖ metode de apreciere.

Metodele de verificare, în funcție de modalitatea concretă de utilizare pot fi:

- a. evaluare orală;
- b. evaluare prin probe scrise;
- c. evaluare prin probe practice;
- d. evaluare prin teste;
- e. evaluare prin proiecte;
- f. evaluare prin portofolii;
- g. evaluare prin chestionare;
- h. evaluare prin observații;

a. Evaluarea orală este o metodă empirică a cărei scop este atât optimizarea procesului instruirii cât și asigurarea ritmicității notării.

Se realizează, mai ales, prin întrebări și răspunsuri și prin îndeplinirea unor sarcini de lucru, oral, la tablă, sub atenta supraveghere a învățătorului. Este folosită ca verificare curentă și parțială, pe parcursul programului de instruire/învățare. Această metodă de evaluare, mai mult decât oricare metodă folosită, se întrepătrunde cu demersul de învățare atât de mult încât, de multe ori, funcția de învățare și cea de evaluare sunt indisolubile.

Forme ale evaluării orale:

- Chestionarea orală;
- Examinarea orală se realizează în multiple forme, în funcție de tehnicile utilizate:
 - conversația de verificare (întrebări/răspunsuri);
 - interviul (tehnica discuției);
 - verificarea pe baza unui suport vizual;
 - redarea (repovestirea) unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte, situații;
 - citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora.
- dialogul purtat între doi elevi, dintre care unul (sau ambii, pe rând) joacă rolul de examinator, iar clasa pe cel de evaluator, atât al calității întrebărilor formulate, cât și a răspunsurilor;
- dezbaterile pe o temă stabilită în prealabil în care este implicată întreaga clasă, iar învățătorul devine mediator, având rolul de a redresa discuția dacă aceasta deviază de la subiect și de a o menține la un nivel corespunzător;
- prezentarea unui portofoliu sau a unei lucrări în fața clasei.

Cerințe în utilizarea probelor orale:

- o bună pregătire a învățătorului ca evaluator (antrenament specific în tehnica formulării întrebărilor, a conducerii interviului și în cotarea răspunsurilor);
- necesitatea folosirii unor forme combinate de verificare orală (frontal, individual, mixt);
- creșterea nivelului de consistență și de precizie al aprecierii prin utilizarea unor scheme de notare.

Avantajele evaluării orale:

- reprezintă un mijloc util și eficient de verificare operativă și punctuală a pregătirii elevilor;
- este percepută de către elevi ca demers firesc al procesului de învățare;
- relevă modul de exprimare al elevilor, logica expunerii, spontaneitatea, dicția, fluiditatea exprimării;

- îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă, frecventă în viață și cu un mod de probare a ceea ce știu;
- îndeplinește și funcția de învățare, prin repetarea și fixarea cunoștințelor, dar și prin întărirea imediată a ceea ce știu elevii că au învățat;
- prin interactivitatea caracteristică, favorizează dirijarea elevilor către răspunsuri corecte și complete, prin întrebări suplimentare, ajutându-i să înțeleagă corect conținutul la care se referă solicitarea;
- permite tratarea diferențiată a elevilor, făcând posibilă adecvarea gradului de dificultate a solicitărilor, cât și ritmul chestionării la posibilitățile acestora.

Limitele evaluării orale:

- are, în general, o validitate redusă datorită imposibilității acoperirii uniforme a conținuturilor predate pe un interval mare de timp și al verificării tuturor elevilor, privind asimilarea conținutului supus verificării;
- operează doar un sondaj în conținutul predat și în rândul elevilor;
- cotarea răspunsurilor are o fidelitate redusă, intervenind factorii perturbatori ai evaluării (efectul *halo* sau *Pygmalion*);
- nu se acordă șanse egale elevilor, gradul de dificultate al întrebărilor fiind inevitabil diferit;
- dezavantajează elevii timizi și pe cei care elaborează mai lent răspunsurile;
- necesită destul de mult timp.

b. *Probele scrise fac posibilă o evaluare obiectivă și operativă pe baza unui quantum de cunoștințe cu scopul de a regla și perfecționa procesul de învățare.*

Îndeplinesc o funcție diagnostică (pun în evidență punctele forte, respectiv lacunele învățării din perspectiva obiectivelor vizate), furnizează atât învățătorului cât și elevului un feed-back asupra performanțelor obținute; constituie un mijloc de autoevaluare pentru elevi; au valoare formativă și reprezintă un instrument de integrare și consolidare a învățării.

Probele scrise pot fi:

- *probe curente (extemporale);*
- *probe de evaluare periodică (lucrări de control sau probe de evaluare sumativă);*
- *probe de bilanț (lucrări scrise semestriale, teze);*
- *probe de evaluare centrate pe obiective.*

Avantajele evaluării scrise:

- elevii au posibilitatea să-și prezinte achizițiile fără intervenția învățătorului;

- face posibilă evaluarea unui număr mare de elevi într-un interval determinat;
- economie de timp pentru evaluare;
- rezultatele se raportează la un criteriu unic de validare;
- avantajează elevii timizi, pe cei cu ritm de lucru inegal și pe cei care se exprimă defectuos pe cale orală;
- asigură un grad sporit de obiectivitate în aprecierea comparativă a rezultatelor;
- asigură un grad ridicat de fiabilitate, permițând reexaminarea răspunsului (care a fost conservat);
- permite verificarea unor capacități de analiză/sinteză, tratarea coerentă a unui subiect, rezolvarea problemelor, pe care evaluarea orală nu le evidențiază decât parțial;
- verifică competențe specifice învățării, cum este exprimarea scrisă;
- atunci când lucrările sunt secretizate, îngăduie diminuarea subiectivității.

Limitele evaluării scrise:

- nu permite dirijarea elevilor în formularea răspunsurilor;
- întărirea pozitivă/negativă a răspunsului nu se produce imediat;
- oferă un feed-back mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenția învățătorului;
- sunt dezavantajați elevii cu lacune;
- uneori operează doar sondaje în învățare.

*c. Probele **practice** vizează evaluarea capacității elevilor de a aplica informații, folosind priceperi, deprinderi, abilități.*

Pe lângă competențele specifice, aplicative (utilizarea datelor, a instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor) oferă posibilitatea elevilor de a-și dezvolta competențe generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare).

Cerințe în utilizarea probelor practice:

- avizarea tematicii lucrărilor practice;
- cunoașterea modului în care ele vor fi evaluate;
- informare asupra condițiilor necesare realizării acestor activități (instrumente de lucru, consumabile, aparate, unelte etc.).

Un tip specific de probă practică îl constituie activitățile experimentale. În cadrul acestora, elevul descoperă mecanisme specifice de investigație, de observare, de reflecție. De fapt aceste experimente sunt situații de învățare în care învățătorul își propune să evalueze capacități variate care nu pot fi surprinse prin intermediul altor tipuri de probe, cum ar fi:

- capacitatea de a manipula corect instrumente, aparatură, substanțe;
- capacitatea de a efectua măsurători;
- capacitatea de a utiliza limbaje specifice (instrumente matematice);

- capacitatea de a înregistra și de a prezenta cu claritate datele și rezultatele obținute.

Principala caracteristică a activităților experimentale este reprezentată de *caracterul preponderent formativ* al acestora, manifestat în domenii de activitate variate, cum ar fi:

- verificarea fenomenelor, legilor, relațiilor cunoscute;
- planificarea și realizarea unui experiment;
- determinarea valorilor mărimilor;
- observarea și studierea unor fenomene determinate.

Modalitățile de evaluare a activităților experimentale se fac:

- fie prin experimente scurte, urmate de întrebări la care elevii răspund oral sau în scris, apoi se notează datele experimentale și se interpretează rezultatele;
- fie că se pornește de la o problemă bine aleasă, clară, ce urmează a fi studiată în vederea determinării unei legi, a studiului unui anumit sistem.

d. **Testele sunt instrumente eficiente de evaluare care:**

- asigură o mai mare obiectivitate în procesul de evaluare;
- permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt;
- cuprind esențialul informațiilor asimilate;
- conduce la formarea unor deprinderi de învățare sistematică.

Limitele utilizării testelor:

- favorizează o învățare care apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate;
- nu stimulează formarea unor capacități de prelucrare, de sinteză sau creație.

Avantajul utilizării testelor constă în faptul că nu urmărește numai verificarea informației acumulate de elevi, ci și capacitatea acestora de a folosi cunoștințele asimilate deja în situații variate.

Testele pot fi standardizate sau elaborate de către învățător. La baza construcției lor se regăsesc itemii.

Itemii reprezintă elementele componente ale unui instrument de evaluare.

Din punct de vedere al tipului de răspuns așteptat și al gradului de obiectivitate al notării, itemii se împart în:

1. itemi obiectivi:

- itemi de tip pereche;
- itemi cu alegere duală;
- itemi cu alegere multiplă.

2. itemi semiobiectivi:

- itemi cu răspuns scurt/de completare;
- itemi tip întrebări structurate.

3. itemi subiectivi:

- itemi tip rezolvare de probleme;
- itemi tip eseu structurat;
- itemi tip eseu nestructurat.

.1. *Itemii obiectivi – caracteristici:*

- ✓ sunt utilizați preponderent pentru evaluarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, dar nu numai;
- ✓ pot fi cuprinși în testele de progres școlar, în special în cele standardizate;
- ✓ au obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învățării;
- ✓ nu necesită scheme de notare detaliate; punctajul se acordă în funcție de marcarea răspunsului corect;
- ✓ se pot aplica în cadrul tuturor disciplinelor școlare.

Itemii de tip pereche:

- solicită elevilor stabilirea unor corespondențe între informațiile distribuite pe două coloane. Informațiile din prima coloană se numesc *premise*, iar cele din coloana a doua, *răspunsuri*;
- se folosesc mai ales pentru testarea unor informații factuale, urmărind dezvoltarea puterii de asociere în gândirea elevilor;
- se pot asocia: oameni - realizări; date - evenimente; termeni - definiții; reguli - exemple; plante/animale - clasificări; calcule matematice - rezultate;

Itemii cu alegere duală:

- oferă elevilor posibilitatea să aleagă răspunsul corect din două alternative (adevărat-fals, da-nu, corect-incorect);
- acest tip de itemi poate testa:
- însușirea unor cunoștințe (elevii vor putea identifica dacă o definiție, o regulă sunt formulate corect);
- capacitatea de a utiliza o definiție, o regulă, pentru a-și exprima opinia asupra unor clasificări după criteriile învățate;
- puterea de discriminare a elevilor în aprecierea unor fapte, judecăți.

Itemii cu alegere multiplă:

- presupun existența unei premise (enunț) și a unei liste de alternative (soluțiile posibile sub forma unor cuvinte, numere, simboluri, fraze).
- elevul trebuie să aleagă singurul răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în acest caz alegerea răspunsului se face pe baza unor procese mentale complexe și a unor discriminări atente);
- se folosesc pentru măsurarea rezultatelor învățării care presupune înțelegerea, aplicarea sau interpretarea datelor factuale;
- măsoară rezultatele învățării atât la nivelul memorării cunoștințelor, cât și la nivelul comprehensiv și aplicativ al învățării.

.2. Itemii semiobiectivi – caracteristici:

- ✓ elevul este pus în situația de a-și construi singur răspunsul.
- ✓ permit identificarea și natura/tipul greșelilor elevilor în scop diagnostic;
- ✓ testează o gamă largă de capacități intelectuale, cu un nivel de dificultate și de complexitate variabil.

Itemii cu răspuns scurt:

- cer elevilor să formuleze răspunsul sub forma unei propoziții, fraze, cuvânt, număr, simbol;
- este formulat sub forma unei întrebări directe.

Itemii de completare:

- solicită drept răspuns unul sau două cuvinte, care să se încadreze în contextul-suport dorit;
- sunt formulați sub forma unor afirmații incomplete.

Itemii de tip întrebări structurate:

- sunt formați din mai multe sub-întrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun;
- sub-întrebările umplu golul dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv
- pot viza toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări) până la aplicarea cunoștințelor, analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăți de valoare.

3. Itemii subiectivi

Itemii de tip rezolvări de probleme:

- solicită creativitatea, gândirea divergentă, imaginația, capacitatea de a genera sau reformula o problemă;
- în funcție de domeniul solicitat (cel al gândirii convergente sau divergente), comportamentele evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării;
- etapele urmărite în rezolvarea de probleme: înțelegerea problemei; obținerea informațiilor necesare rezolvării problemei; formularea și testarea ipotezelor; descrierea/explicarea metodelor de rezolvare a problemei; discutarea rezultatelor obținute; posibilitatea de generalizare și transfer a tehnicilor de rezolvare.

Itemii de tip eseu:

- permit evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid și fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi (compuneri, demonstrații, descrieri etc.);

- cu ajutorul acestor itemi se testează: abilitatea de a evoca, organiza, integra idei; abilitatea de exprimare “personală” în scris; abilitatea de a realiza interpretarea și aplicarea datelor.

După tipul răspunsului așteptat itemii de tip eseu pot fi:

- *eseu structurat sau semistrukturat*, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe răspunsul așteptat este ordonat și orientat;
- *eseu liber (nestructurat)* care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

e. *Proiectul* presupune un demers evaluativ amplu:

- începe în clasă cu definirea și înțelegerea sarcinii de lucru și se continuă acasă pe o perioadă de timp în care elevul are permanente consultări cu învățătorul și se încheie tot în clasă prin prezentarea în fața clasei a unui raport asupra rezultatelor obținute, eventual a produsului realizat;
- în cadrul proiectului sarcina de lucru poate fi individuală sau de grup;
- capacitățile elevilor posibil de evaluat prin intermediul acestei metode sunt: adecvarea metodelor de lucru și a instrumentarului ales la obiectivele propuse prin proiect; folosirea corespunzătoare a materialelor și a echipamentelor din dotare; rezolvarea de probleme; realizarea cu acuratețe a produsului din punct de vedere tehnic; posibilitatea generalizării problemei/soluției; prezentarea proiectului.

Etapele proiectului sunt:

Pașii realizării unui proiect:

- stabilirea domeniului de interes;
- stabilirea premiselor inițiale (cadru conceptual, metodologic, datele generale ale investigației);
- identificarea și selectarea resurselor materiale;
- colectarea datelor;
- precizarea elementelor de conținut ale proiectului;
- realizarea produsului.

Elementele de conținut ale proiectului:

- pagina de titlu, pe care se consemnează tema proiectului, numele autorului, școala, perioada în care a fost elaborat proiectul (alegerea temei proiectului poate fi făcută de către învățători sau chiar de către elev);
- cuprinsul proiectului care prezintă titlurile capitolelor și subcapitolelor pe care se structurează lucrarea;
- introducerea care include prezentarea cadrului conceptual și metodologic căruia i se circumscrie studiul temei propuse;
- dezvoltarea elementelor de conținut, a capitolelor și subcapitolelor care oferă substanță și fundament analizei inițiate;

- concluziile care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii de ameliorare a aspectelor vulnerabile semnalate;
- bibliografia;
- anexa care poate cuprinde grafice, tabele, chestionare, fișe de observație etc.

Evaluarea proiectului:

Proiectul va fi evaluat atât după *criterii care țin de aprecierea calității proiectului* (validitatea, completitudinea, elaborarea și structura, calitatea materialului utilizat, creativitatea) cât și după calitatea *criterii care vizează activității elevului* (raportarea elevului la tema proiectului, performarea sarcinilor, documentarea, nivelul de elaborare și comunicare, greșelile, creativitatea, calitatea rezultatelor). Strategia de evaluare a proiectului trebuie clar definită astfel încât să valorizeze efortul elevului în realizarea acestuia.

f. Portofoliul poate fi considerat un instrument complex de evaluare dinamică care cuprinde rezultante relevante obținute prin metode și tehnici de evaluare diverse.

Elementele definitorii ale unui portofoliu sunt:

- scopul;
- contextul;
- modul de proiectare.

În funcție de scopul urmărit, portofoliul poate să cuprindă:

- toate realizările unui elev pentru o perioadă de timp (situație în care ilustrează progresul elevului);
- parte din realizările elevului (astfel devine instrument de autoevaluare);
- selecție de materiale pe o temă dată;
- selecție a celor mai reușite produse;
- portofoliul va conține același număr de elemente pentru fiecare elev.

Pentru ca portofoliul să devină un instrument de evaluare interactiv este necesar:

- să luăm decizii despre conținutul și utilizarea portofoliilor împreună cu elevii;
- elevii să aleagă singuri piesele pe care le consideră reprezentative spre a fi incluse în portofoliu;
- să negociem cu elevii cum se va evalua portofoliul și cum va fi inclusă această evaluare în aprecierea finală;
- să stabilim o periodicitate în revizuirea portofoliilor, astfel încât acest lucru să se poată face în colaborare elev-învățător; pe cât posibil să fie stabilite scopuri individuale pentru fiecare elev;
- este de dorit să includem și părinții în revizuirea portofoliilor;

- să ne asigurăm că discuția despre portofoliu se poartă în termeni pozitivi, de colaborare și, mai ales, de față cu elevul al cărui portofoliu este analizat;
- să adoptăm o atitudine pozitivă și încurajatoare.

Aprecierea portofoliului are în vedere:

- progresul realizat de elev;
- efortul depus pentru realizarea acestui portofoliu;
- saltul evident între primele și ultimele piese, în ceea ce privește calitatea materialului.

Evaluarea prin portofoliu este mai puțin riguroasă decât un test sau o examinare orală, dar *personalizează evaluarea*.

g. Chestionarele cuprind un set de întrebări ale căror răspunsuri oferă date despre nivelul cunoștințelor elevilor. Se pot realiza oral sau în scris.

Chestionarea orală:

- eficiența metodei depinde de modul în care sunt formulate întrebările și ce se urmărește cu precădere (simpla reproducere a cunoștințelor, interpretarea și prelucrarea lor, capacitatea de a opera cu ele și de a le aplica în practică);
- avantajele ei constau în faptul că permite o verificare directă (învățătorul poate interveni cu întrebări suplimentare și stimulative, ajutându-l pe elev. Întrebările adresate elevilor trebuie să fie clare, precise, logice).

Chestionarele scrise:

- se utilizează mai mult ca mijloc de investigație în cadrul unor cercetări și mai puțin ca metodă de evaluare;
- constituie o succesiune de întrebări organizată ca dialog, textul fiind astfel conceput încât să genereze elevilor impresia că este o transcriere a unei discuții cu un învățător anume;
- tipurile și ordinea întrebărilor, limbajul folosit și modul de exprimare, stabilirea variantelor pentru răspunsurile prestabilite sunt diverse.

Din punctul de vedere al informațiilor solicitate se pot folosi două tipuri de întrebări:

- întrebări de date factuale - sunt întrebări de identificare în care se cer date ce în mod normal ar putea fi culese și prin alte mijloace;
- întrebări de opinie, în care răspunsul cuprinde date de ordin subiectiv, imposibil de observat pe cale directă.

Din punctul de vedere al genurilor de răspunsuri solicitate se folosesc trei tipuri de întrebări:

- întrebări închise, în care a răspunde înseamnă a alege una sau două variante dintr-o serie de întrebări gata formulate;
- întrebări deschise care lasă libertate pentru o exprimare personală;

- întrebări mixte, în care lista de variante nu a fost închisă, lăsându-se subiectului posibilitatea de a completa și alte variante de răspuns.

Din punctul de vedere al locului și rolului întrebărilor în succesiunea chestionarului, se folosesc:

- întrebările introductive;
- întrebări de bază, care oferă informația principală despre opinia investigată;
- întrebări complementare, care aduc și alte informații;
- întrebări “cheie” cu rolul de a verifica coerența și constanța anumitor opinii;
- întrebări filtru, al căror răspuns permite subiectului să răspundă la întrebarea următoare sau i se cere să facă alte completări.

h. Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor constă în investigarea sistematică pe baza unui plan dinainte elaborat și cu ajutorul unor instrumente adecvate, a acțiunilor și interacțiunilor, a evenimentelor, a relațiilor și a proceselor.

Pentru înregistrarea acestor informații învățătorul poate utiliza:

- fișa de evaluare;
- scara de clasificare;
- lista de control/verificare.

Aceste instrumente se pot utiliza atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de către elevi; cu ajutorul lor pot fi surprinse atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniilor afectiv și psihomotor.

În fișa de evaluare, învățătorul înregistrează:

- date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care le identifică în comportamentul sau modul de acțiune al elevilor săi;
- interpretările învățătorului asupra celor întâmplate.

Scara de clasificare:

- însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, însoțit de un anumit tip de scară (scara Likert);
- scara cuprinde un număr de enunțuri față de care elevul trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând 5 trepte: puternic acord, acord, indecis, dezacord, puternic dezacord.

Lista de control/verificare:

- este aparent asemănătoare cu scara de clasificare ca manieră de structurare; se deosebește de aceasta prin faptul că prin intermediul ei doar se constată prezența sau absența unei caracteristici, comportament etc, fără a emite o judecată de valoare oricât de simplă;
- se elaborează ușor, fiind și simplu de aplicat elevilor (vezi anexa).

i. Evaluarea cu ajutorul software-ului specializat/dedicat:

- se realizează prin rularea unui program informatic educațional, program recunoscut de sistemul de operare al unui calculator;
- are avantajul verificării riguroase, într-un timp dat/scurt și cu feedback imediat;
- softul se poate adapta nivelului evaluărilor prin ajustarea dificultății itemilor pe care îi conține.

5. FACTORI PERTURBATORI ȘI ERORI ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ. MODALITĂȚI DE CORECTARE

Obiectivitatea în notare poate fi influențată de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative fie de la un învățător la altul (*variabilitate interindividuală*), fie la același învățător în momente diferite (*variabilitate intraindividuală*).

Efectul „halo”:

- aprecierea elevului se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga sa conduită didactică;
- în virtutea unor judecăți anticipative, învățătorii nu mai sunt dispuși să observe lipsurile elevilor buni sau progresele elevilor slabi;
- în evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”: *efectul blând* (aprecierea cu indulgență a persoanelor cunoscute comparativ cu cele necunoscute) și *eroarea de generozitate* (tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă).
- ca *modalități de corectare* amintim câteva strategii: recurgerea la examene externe (evaluarea se va face de către învățători ai altor școli); extinderea lucrărilor cu caracter secret; efortul volitiv al învățătorului de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

Efectul „Pygmalion” sau efectul oedipian:

- în acest caz aprecierea rezultatelor unui elev este influențată de părerea relativ fixă pe care învățătorul și-a făcut-o despre capacitățile acestuia;
- predicțiile învățătorului nu doar anticipă, ci și facilitează apariția fenomenului.

Ecuția personală a examinatorului:

- în funcție de personalitatea sa, fiecare învățător își structurează criteriile proprii de apreciere: unii sunt mai *generoși*, alții sunt mai *exigenți*; unii folosesc nota ca mod de *stimulare* a elevului, alții *constrâng* prin notă elevii la depunerea unor eforturi suplimentare; unii apreciază mai mult *originalitatea*, alții *conformitatea* cu informațiile predate;

- diferențe apar la același examinator, pe parcursul unui an de învățământ sau între evaluatorii de la școli diferite.

Efectul de contrast:

- are loc ca urmare a accentuării a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu, datorită comparării și ierarhizării pe care învățătorii au tendința să o facă;
- același rezultat primește o notă mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab, sau primește o notă mai mică dacă urmează după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri foarte bune.

Efectul de ordine:

- examinatorul, din *inerție*, menține același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care în realitate prezintă anumite diferențe calitative.

Eroarea logică:

- constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin obiective secundare (acuratețea, sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev etc.)

De obicei disciplinele de învățământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă față de cele umaniste și sociale care predispun la evaluări marcate de subiectivitatea evaluatorului. Personalitatea învățătorului, starea de moment, oboseala, factorii accidentali pot favoriza apariția erorilor în evaluare.

6. METODOLOGIA PROIECTĂRII, ELABORĂRII, APLICĂRII ȘI INTERPRETĂRII PROBELOR EVALUATIVE

Proiectarea unei probe de evaluare necesită lămurirea câtorva probleme:

- *Ce evaluăm?* (procesul de formare, rezultatele școlare, niveluri de performanță, competențe în acțiune, aptitudini, abilități, capacități, elemente de competență, reprezentări mentale, atitudini, randamentul sau eficiența educațională);
- *Cu ce scop evaluăm?* (formativ, sumativ, diagnostic);
- *Pe cine evaluăm?* (toți elevii, un anumit grup, elevii luați individual);
- *Cum evaluăm?* (stabilirea clară a parcursului: scopuri, obiective, instrumente de evaluare, rezultate, interpretare, comunicare);
- *Când evaluăm?* (la începutul unui proces, pe parcursul procesului, la finele procesului, după un anumit timp de la finalizarea procesului, la date fixe, continuu);
- *Cu ce evaluăm?* (instrumentele de evaluare: probe orale, scrise, practice; observație directă în clasă; exerciții, probleme, teme pentru

acasă, eseuri; proiecte, referate, teme pentru investigațiile individuale sau de grup; portofolii, tehnici de autoevaluare);

- *Cui folosește evaluarea?* (elevilor, învățătorilor, părinților, factorilor de decizie, conectorilor de curriculum, autorităților abilitate în proiectarea examenelor).

Etapele demersului privind elaborarea unei probe de evaluare:

Pas 1: Stabilirea obiectivelor de evaluare:

- se obțin prin operaționalizarea obiectivelor curriculare (de referință);
- definesc rezultate concrete, particulare ale învățării;
- se exprimă în termeni de comportament observabil, fiind astfel echivalente obiectivelor operaționale; arată ceea ce poate elevul să facă;
- în formularea unui obiectiv de evaluare se ține seama de 3 elemente: comportamentul pe care elevul trebuie să-l demonstreze (ce?), condiția în care se va produce acest comportament (cum?) și nivelul de performanță (cât?).

Conform taxonomiei lui Bloom, obiectivele de evaluare pot fi:

- *obiective de învățare* (cunoașterea și înțelegerea unor date, fapte, reguli, principii);
- *obiective de transfer* (presupune capacitatea elevului de a utiliza cunoștințe asimilate în alte situații similare);
- *obiective de exprimare* (se raportează la capacitatea de comunicare, de abstractizare și generalizare, la posibilitățile creative ale individului).

Pas 2: Stabilirea conținuturilor curriculum-ului, reprezentative pentru obiectivele pe care dorim să le evaluăm ;

Pas 3: Stabilirea instrumentelor de evaluare;

Pas 4: Redactarea probei;

Pas 5: Utilizarea descriptorilor de performanță corectare;

Pas 6: Acordarea calificativelor în funcție de descriptorii de performanță și comunicarea rezultatelor aprecierii;

Pas 7: Analiza erorilor și dificultăților;

Pas 8: Corectarea greșelilor (exerciții de recuperare și dezvoltare).

Pentru evaluările sumative se vor respecta următoarele condiții:

- itemii să aibă acoperire în materia parcursă de elevi;
- subiectele formulate să nu fie numai generale;
- itemii probei să se distribuie gradat atingând cât mai multe niveluri taxonomice;
- formularea să fie clară, precisă și accesibilă;
- la stabilirea itemilor să se aibă în vedere o paletă cât mai largă de criterii de verificare a capacităților și a nivelului de cunoștințe ale elevilor.

7. FORMAREA CAPACITĂȚII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

Prin autoevaluare elevii își compară nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referință și cele operaționale (de evaluare).

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate (atât autoevaluarea verbală cât și autonotarea) *are efecte benefice pe mai multe planuri:*

- învățătorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiecte al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivația lăuntrică față de învățatură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.

Capacitatea de autoevaluare a elevilor se formează:

- implicit prin interiorizarea repetată a grilelor de evaluare pe care învățătorul le folosește;
- prin câteva modalități explicite de formare și educare a spiritului de evaluare obiectivă cum ar fi:
 - autocorectarea sau corectarea reciprocă - un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent (elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăpări proprii sau ale colegului de bancă, în momentul realizării unor sarcini de învățare; de obicei aceste erori nu se sancționează prin note);
 - autonotarea controlată - elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este apoi negociată cu învățătorul sau cu colegii; învățătorul va argumenta și evidenția corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;
 - notarea reciprocă - elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la probele orale (nu se concretizează neapărat prin note);
 - metoda de apreciere obiectivă a personalității, concepută de psihologul G. Zapan, constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidențierea rezultatelor obținute de elevi prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre fiecare elev în parte și ale tuturor la un loc.

Informațiile obținute în urma autoevaluării vor fi integrate și valorificate prin câteva modalități:

- comparate cu informațiile obținute de către învățător prin intermediul altor metode alternative;
- inserate în portofoliile elevului;

- prezentate periodic părinților, alături de alte informații pentru a obține o imagine cât mai completă asupra evoluției elevului.

Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv realizat prin chestionare și scări de clasificare.

8. PERFECTIONAREA METODOLOGIEI DE EVALUARE ȘI PERSPECTIVA REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA

În contextul general al reformei învățământului românesc are loc și o reformă a evaluării rezultatelor școlare. Schimbări de esență s-au întâmplat atât în ceea ce privește evaluarea curentă, cât și în ceea ce privește evaluările externe (examele, testele naționale). Astfel:

- în ciclul primar a fost elaborat și aplicat cu succes un nou sistem de apreciere prin calificative;
- în gimnaziu și liceu a fost îmbunătățită evaluarea rezultatelor școlare prin utilizarea pe scară tot mai largă a metodelor moderne de evaluare;
- rezultatele examenului de capacitate au constituit baza admiterii în licee și școli profesionale;
- bacalaureatul, prin modul de formulare a subiectelor și administrarea probelor, a devenit un examen din ce în ce mai credibil pentru a constitui unul din criteriile admiterii în învățământul superior.

În învățământul primar:

- evaluarea are un caracter formativ;
- înregistrarea rezultatelor elevilor în cataloage și carnete se realizează ca rezultat al mai multor evaluări, în anumite momente stabilite de cadrul didactic;
- nu orice rezultat al unei evaluări de mai mică întindere este automat înregistrat în catalog, ci într-un caiet personal al cadrului didactic. (calificativul consemnat în catalog și în carnetul de elev este rezultatul câtorva evaluări de acest tip; se pot înregistra în catalog calificativele obținute de elevi la evaluări cu un anumit grad de complexitate);
- principiul înregistrării ritmice a rezultatelor constituie o constantă definitorie a noului sistem de evaluare;
- în documentele școlare, în locul notelor, se înregistrează calificativele (Foarte bine, Bine, Suficient, Insuficient) și datele acordării acestora (calificativele se acordă pe baza descriptorilor de performanță elaborați de Serviciul Național de Evaluare și Examinare).

❖ *Elemente caracteristice evaluării în ciclul primar*

Descriptorii de performanță:

- sunt elaborați în concordanță cu noul curriculum pentru învățământul primar și descriu capacitățile și subcapacitățile pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite perioade de instruire;
- aceste capacități corespund obiectivelor cadru sau obiectivelor de referință din curriculum și reprezintă criterii unitare de apreciere a performanțelor elevilor
- sunt prezentați în ghidul elaborat de SNNE (pe baza lor, fiecare cadru didactic își poate elabora alte exemple ținând seama de curriculum și de situația concretă de evaluare: formulează o capacitate și/sau subcapacitate pe care dorește să o evalueze, dedusă din obiectivele cadru sau de referință; elaborează descriptorii de performanță pe trei niveluri; Fb, B, și S; aplică o probă de evaluare și notează elevii în concordanță cu descriptorii de performanță elaborați);

Calificativul semestrial va fi decis astfel:

- se aleg două calificative cu frecvența cea mai mare, acordate în timpul semestrului;
- în urma aplicării probelor de evaluare sumativă, cadrul didactic optează pentru unul din cele două calificative.

Calificativul anual se alege dintre calificativele semestriale, pe baza câtorva criterii orientative:

- progresul sau regresul în performanță al elevului;
- raportul efort-performanță realizată;
- creșterea sau descreșterea motivației elevului;
- realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic.

La sfârșitul anului școlar:

- un elev este declarat promovat la o disciplină dacă a obținut cel puțin calificativul semestrial “suficient”;
- elevii nu mai primesc premii, ci distincții stabilite de Consiliul învățătoral al școlii.

În sistemele de învățământ din țările dezvoltate se dă o importanță mult mai mare finalizării unui ciclu de învățământ printr-un examen de certificare decât admiterii într-o treaptă superioară. *Transparența organizării și desfășurării examenelor, informarea permanentă a celor interesați privind modificările preconizate și formarea cadrelor didactice în domeniul evaluării sunt condiții esențiale pentru punerea în practică a unui sistem credibil și obiectiv de evaluare și examinare curentă în România.*

*PASCU GEORGETA, institutor,
Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” Arad*

Bibliografie:

1. Bocoș, M., *Evaluarea în învățământul primar*, Cluj-Napoca, Casa cărții de știință, 2004.
2. Chiș, Vasile, *Activitatea învățătorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
3. Cucuș, C. (coordonator), *Psihopedagogie, pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Herlo, D., *Metodologie educațională*, Editura UAV, Arad, 2002.
5. Ilica, A., *Didactica generală și didactica specialității...*, Editura ȘV, Arad, 2004.
6. Ionescu, M., Chiș, V., *Pedagogie - suporturi pentru formarea învățătorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
7. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
8. Lisievici, P., *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București, 2002.
9. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000.
10. Stoica, Adrian(coordonator), *Evaluarea curentă și examenele, ghid pentru învățători*, Editura Pro Gnosis, București, 2001.
11. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare, cunoaștere și control*, Editura Aramis, 2001.

XII. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE. MODURI ȘI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

8. *Conceptul de proiectare pedagogică. Funcțiile proiectării pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglare-autoreglare, decizie, inovare*
9. *Etapele proiectării pedagogice: definirea obiectivelor și a sistemului de referință spațiotemporal, determinarea conținuturilor, stabilirea strategiei optime de acțiune; stabilirea criteriilor și a instrumentelor de evaluare*
10. *Nivehuri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice:*
 - a. *Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învățământ, săptămână, oră;*
 - b. *Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplină școlară, temă, subiect;*
11. *Unitate și diversitate în proiectarea activităților de instruire și educație. Modele de proiectare a lecției, a altor activități școlare și extrașcolare*
12. *Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare*
13. *Moduri și forme de organizare a activităților didactice: concept, tipologie (frontal, pe grupe, individual etc.): Lecția – activitate didactică de bază. Alte forme de organizare*
14. *Aplicații: proiectarea unui sistem de lecții, de alte activități școlare și extrașcolare*

1. CONCEPTUL DE PROIECTARE PEDAGOGICĂ. FUNCȚIILE PROIECTĂRII PEDAGOGICE: ANTICIPARE, ORIENTARE, ORGANIZARE, DIRIJARE, REGLARE-AUTOREGLARE, DECIZIE, INOVARE

❖ Conceptul de proiectare pedagogică:

- *În viziune tradițională*

Activitatea de proiectare didactică constă în simpla planificare și eșalonare rigidă a timpului pe unități de instruire și, în paralel, în eșalonarea univocă a materiei de studiat sub forma planului calendaristic, a sistemului de

lecții, a planului tematic, a proiectului de lecție etc., în funcție de așa-numitele „programe analitice”.

- *În viziune modernă*

Proiectarea didactică reprezintă o activitate complexă, un ansamblu de procese și operații deliberative de anticipare a modului de desfășurare a activității instructiv-educative, de fixare mentală a pașilor care se vor parcurge și a relațiilor dintre aceștia. *Acțiunile de proiectare didactică nu se identifică cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Ele constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului instructiv-educativ, a strategiilor de predare, învățare și evaluare, a modului orientativ în care se va desfășura activitatea.*

Se introduce sintagma „*design instructional*” prin care se înțelege actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic într-o modalitate operațională, în termeni care să îl facă traductibil în practică. Presupune: a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri; a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit; a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor de predare și învățare; a presupune instrumente de control al predării și învățării; a determina condițiile prealabile necesare unei activități de învățare eficientă (V.Landshere).

- ❖ *Funcțiile proiectării pedagogice:*

- proiectarea didactică se realizează într-o manieră flexibilă, care îi dă profesorului posibilitatea să adapteze demersul pedagogic la caracteristicile situației educaționale și la condițiile concrete de instruire (M.Ionescu);
- accentul se pune pe prefigurarea și construirea cât mai atentă a experiențelor de învățare și a situațiilor educaționale în care ei să realizeze activități cognitive eficiente;
- proiectarea didactică reprezintă un demers personalizat, care presupune elaborarea de instrumente didactice de interpretare personală a programei școlare, în funcție de contextul educațional;
- conferă activității de instruire și autoinstruire rigurozitate științifică și metodică datorită apariției în didactica modernă a unor orientări și tendințe;
- se asigură premisele unor preocupări mai substanțiale și mai sistematice de prefigurare cât mai amănunțită a influențelor educative și de elaborare a unor documente de lucru cu valoare de autentice instrumente didactice. Precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora;
- oferă cadrului didactic o imagine sistemică, de ansamblu, bine construită, asupra întregului curriculum corespunzător unei perioade determinate de timp;

- oferă libertatea, dar și responsabilitatea cadrului didactic în conceperea și organizarea activităților instructiv-educative (M.Ionescu).

Argumentele care justifică acest demers anticipativ sunt următoarele:

- educația este un demers teleologic, prefigurat conștient, inclusiv la nivelul microsecvențelor sale;
- educația constituie un act de mare complexitate și responsabilitate; prin urmare ea se va consuma în acord cu o anumită programare și prescriere detaliată ale acțiunilor specifice;
- atingerea finalităților se face gradual, treptat, pe grupe de ținte cu grade de obiectivare diferite;
- se simte necesitatea optimizării permanente a actului didactic și de adecvare la noi incitări;
- este necesară securizarea cadrului didactic și eliminarea amatorismului și improvizației în predare (C.Cucoș).

2. ETAPELE PROIECTĂRII PEDAGOGICE: DEFINIREA OBIECTIVELOR ȘI A SISTEMULUI DE REFERINȚĂ SPAȚIOTEMPORAL, DETERMINAREA CONȚINUTURILOR, STABILIREA STRATEGIEI OPTIME DE ACȚIUNE; STABILIREA CRITERIILOR ȘI A INSTRUMENTELOR DE EVALUARE

„*Un lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit*”. Unii autori (I.Jinga, D. Negreț) avansează *un algoritm procedural* ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice: *prima întrebare vizează obiectivele educaționale; a doua întrebare trimite către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul; cea de-a treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaționale coerente și pertinente pentru atingere obiectivelor; răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate.*

- *Etapele proiectării didactice*

1. Etapa identificării și dimensionării obiectivelor educaționale ale lecției
Precizarea clară a obiectivelor educaționale reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției.

Normele de care se ține seama în definirea unui obiectiv:

- un obiectiv descrie schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului, și nu activitatea profesorului;
- obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor verbe de acțiune;
- fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
- Un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași (descriși de Mager):

- identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;
- descrierea condiției esențiale în care trebuie să se producă respectivul comportament;
- descrierea nivelului de perfecționare a performanței.

2. *Etapă care vizează stabilirea resurselor educaționale* se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale (spațiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activității se referă la:

- Resurse materiale: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfășurare etc.;
- Resurse umane: elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității etc.;
- Resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalități de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocare de timp.

Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact ceea ce poate elevul și are realmente nevoie.

3. *Etapă care vizează conturarea strategiilor didactice optime*, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele didactice.

- *Selectarea celor „Treî M” (metode, mijloace, materiale)* trebuie centrate pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență (îmbinări și ordonări, astfel încât fiecare „M” din combinatorica propusă să potențeze efectul didactic al celorlalte);

- *Stabilirea scenariului didactic:* previne erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Activitatea didactică este un act de creație și mai puțin un șir neîntrerupt de operații șablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității și actului liber.

4. *Etapă a patra vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării:*

- În proiectul didactic se stabilește de la început procedura de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse;
- Evaluarea vizează raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate;
- Prin evaluare se poate determina eficiența activității didactice. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus;
- Prin evaluare se asigură o autoreglare și perfecționare continuă a procesului instructiv-educativ (C. Cucoș).

3. NIVELURI ALE PROIECTĂRII PEDAGOGICE. FINALIZAREA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Proiectarea poate viza nivelele:

1. *Nivelul macro* - cel al procesului de învățământ luat în ansamblul său:
 - planuri de învățământ;
 - programe școlare.
2. *Nivelul micro*-cel al capitolelor, temelor, secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în școală;

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice îl reprezintă demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este *unitatea de învățare*.

❖ *Conceptul de unitate de învățare :*

O unitate de învățare reprezintă o structură didactică și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- Este coerentă din punct de vedere al obiectivelor vizate;
- Este unitară din punct de vedere tematic (adică al conținutului);
- Este desfășurată în mod continuu pe o perioadă de timp;
- Este finalizată prin evaluare.

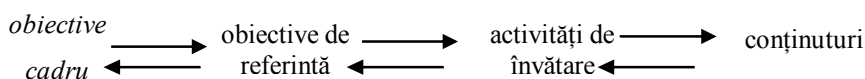
Realizarea unei unități de învățare impune un demers didactic proiectat de fiecare învățător/profesor în parte (C. Cucoș).

❖ *Documente de proiectare didactică – descrierea structurii lor*

□ *Programa școlară*

Programa școlară este un document reglator, în sensul că:

- descrie oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs școlar determinat; este elementul central în realizarea proiectării didactice;
- reprezintă un document normativ în sensul că stabilește obiective/competențe obligatorii, adică țintele ce urmează a fi atinse, prin intermediul actului didactic;
- nu este tabla de materii a manualului;
- nu este un element de îngrădire pentru învățător/profesor;
- Programa se citește “pe orizontală”, în succesiunea de mai jos:



- Fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate două sau mai multe obiective de referință;
- Pentru realizarea obiectivelor de referință, învățătorul/profesorul poate organiza diferite activități de învățare;
- Programa propune unele dintre activitățile de învățare posibile. Învățătorul/profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activități sau poate construi activități proprii. Exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii și nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în activitatea didactică;
- Realizarea obiectivelor de referință se realizează cu ajutorul unităților de conținut (care se regăsesc în ultima parte a programei);
- Învățătorul/profesorul va selecta din lista cuprinzând „conținuturile învățării” acele unități de conținut care mijlocesc realizarea obiectivelor.

❖ *Documente de proiectare didactică elaborate de către profesor/institutor:*

- Planificarea calendaristică;
- Proiectul unității de învățare;
- Programa de opțional.

□ *Planificarea calendaristică*

În contextul noului curriculum, *planificarea calendaristică se transformă dintr-un document administrativ formal care repetă modul de gestionare a timpului propus de programa analitică, într-un instrument de interpretare personală a programei, care asigură un demers didactic concordant cu situația concretă din clasă.*

Etapele elaborării planificării pentru clasele I – IX :

Citirea atentă a programei:

- Stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor;
- Corelarea fiecărui conținut în parte cu obiectivele de referință vizate;
- Verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de către profesor și oferta de resurse didactice de care poate dispune (manuale, ghiduri, caiete etc.);
- Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut, în concordanță cu obiectivele de referință vizate.

Precizări :

- Unitățile de învățare se indică prin titluri, stabilite de către profesor;
- Obiectivele de referință pot fi prezentate prin indicii lor numerici din programă;
- Conținuturile sunt indicate prin titluri din lista de conținuturi a programei;
- Analiza corelațiilor obiective-conținuturi se realizează detaliind conținuturile programei; sub forma elementelor de conținut (programe, manuale sau alte surse de conținut);
- Modificările ulterioare ale planificării calendaristice-determinate de proiectarea unităților de învățare și de aplicarea lor efectivă-se consemnează în rubrica observații;
- Întocmirea planificării calendaristice constituie pentru învățător un prilej de reflecție asupra posibilităților de a realiza pentru elevi parcursuri școlare individualizate.

Planificarea calendaristică se poate întocmi, pornind de la o rubrică dată.
(Anexa 1 A)

□ *Proiectul unității de învățare*

Etapale parcurse în elaborarea proiectului unității de învățare :

- Corelarea elementelor de conținut cu obiectivele de referință: elementele de conținut se obțin din prelucrarea conținuturilor;
- Stabilirea activităților de învățare: formularea activităților de învățare presupune stabilirea: sarcinilor de învățare; a contextelor de învățare specifice; a formelor și modalităților de comunicare a rezultatelor învățării;
- Precizarea resurselor didactice: stabilirea resurselor activității. Resursele cuprind: materiale suport: manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele matematice, hărți etc.); mijloace audio-vizuale; timpul; spațiul în care se desfășoară ora de curs; organizarea clasei; resursele umane (elevul cu personalitatea sa, învățătorul/profesorul cu experiența sa, influențele comunității etc.); modalitățile de organizare a activităților de învățare.

- Stabilirea instrumentelor de evaluare. Evaluarea presupune stabilirea: descriptorilor de performanță/obiectivele de evaluare (specifice unității de învățare); proba de evaluare preconizată pentru a vedea măsura achizițiilor elevilor;
- Derivarea lecțiilor din modelul de predare;

Proiectul unității de învățare se poate întocmi, pornind de la o rubrică dată. (Anexa 1 B)

□ *Programa de opțional*

Pentru programa de opțional se propune aceeași modalitate de proiectare ca a programelor de trunchi comun. Pe baza acesteia se realizează planificarea calendaristică și proiectele unităților de învățare ale opționalului.

Instituția de învățământ.....

Profesor.....

Disciplina.....

Clasa / Nr. de ore pe săptămână.

Anul școlar.....

Titlul opționalului.....

Tipul opționalului.....

Argument

Obiective de referință

Activități de învățare

Lista de conținuturi

Modalități de evaluare

❖ *Documente de proiectare didactică - elaborarea documentelor realizate de către învățător*

a. Elaborarea planificării calendaristice :

I. Identificarea unităților de învățare

Realizarea planificării calendaristice implică utilizarea anumitor *criterii*, respectiv, *mijloace* de identificare a unității de învățare.

Criterii:

- Coerență în raport cu obiectivele de referință;
- Caracter unitar tematic;
- Desfășurare continuă pe o perioadă de timp;
- Operare prin intermediul unor modele de învățare;
- Subordonare a lecției, ca element operațional;
- Finalizare prin evaluare.

Mijloace de identificare:

- Componentele unității de învățare (tema, unitățile de conținut, lecțiile, modelul de predare);
- Tehnicile de corelare dintre conținuturile programei și obiectivele de referință.

Avantaje față de proiectarea didactică centrată tradițional pe lecție:

- Creează pentru elevi un *mediu de învățare coerent*, în care așteptările lor devin mai clare pe termen mediu și lung;
- Implică profesorul în *anticipări didactice pe termen mediu și lung*, cu răgaz pe ritmurile de învățare diferite ale elevilor;
- Oferă *perspectivă* lecțiilor, printr-o relație neliniară între ele, limitând reducerea lor la colecții de strategii aleatorii, în succesiuni liniare;
- *Favorizează organizarea învățării prin realizare de proiecte de către elevi „modalitatea de lucru cea mai frecventă, dacă examinăm viața din afara școlii” (H. Gardner)*. Unitățile de învățare vor însemna elaborarea, de către elevi, a unor proiecte personale, individuale sau de grup, prezentate și evaluate în finalul unității de învățare.

II. Componentele unității de învățare

Tema unității de învățare:

- Poate fi enunțată prin titlu (formulare concisă) sau scop (formulare mai amplă);
- Temele au calitățile obiectivelor de transfer și de exprimare (creativitate);
- Stabilirea temelor pentru unitățile de învățare are scopul de a identifica și stimula : unificări tematice, sub diverse obiective de referință ale programei; integrări tematice, în cadrul mai multor arii curriculare; personalizarea predării și învățării; abordări ale conținuturilor sub profiluri intelectuale multiple și contexte de învățare specifice; teme pentru proiectele elevilor.

Modalități de organizare a unităților de învățare:

- *Lecția* trebuie să ofere o „replicare” în același timp funcțională, structurală și operațională a unității de învățare, la o scară temporală mai mică și într-un mod subordonat;
- Învățătorul poate structura conexiunile dintre obiective și conținuturi , în mod progresiv, în baza următoarei liste de operații: identificăm conținuturi din programa școlară aflate sub o unitate tematică; asociem obiective de referință din programă, care pot fi atinse prin aceste conținuturi; adăugăm sau renunțăm la unele conținuturi, după criteriul relevanței în raport cu obiectivele de referință identificate; corelăm conținuturile selectate și cu alte obiective de referință asociate diverselor obiective cadru, după criteriul coerenței unității de învățare; în final, dăm un titlu rezultatului obținut.

III. Alocarea de timp unităților de învățare în planificarea calendaristică:

Numărul unităților de învățare pentru care un profesor optează în planificarea calendaristică, depinde de timpul considerat necesar parcurgerii de către elevi a fiecărei unități de învățare. *Alocarea de timp pentru fiecare unitate de învățare se apreciază în funcție de condiții cum sunt:*

- Obiectivele învățării-complexitatea comportamentelor de învățat;
- Nivelul de dezvoltare al elevilor, ritmurile proprii de învățare;
- Nivelul de pregătire al elevilor (experiența proprie);
- Tipul colectivului de elevi –eterogen sau omogen;
- Ritmul evaluărilor sumative, complexitatea produselor evaluate.

b. Proiectarea unității de învățare

I. Proiectarea unității de învățare începe prin *stabilirea celor două coordonate care orientează activitatea profesorului*:

- Coordonarea orizontală *presupune o succesiune de operații de proiectare, având ca țintă obiectivele de referință*:

Ce voi face ? (identificarea obiectivelor/competențelor; selectarea conținuturilor);

Cu ce voi face ? (analiza resurselor);

Cum voi face ? (determinarea activităților de învățare);

Cât s-a realizat? (stabilirea instrumentelor de evaluare).

- Coordonarea cronologică a elementelor activității didactice este dată de secvențele modelelor de predare.

II. Stabilirea conținuturilor unității de învățare

Profesorul rezolvă următoarele sarcini:

- Adecvarea conținuturilor la scopul curriculumului;
- Identificarea elementelor de conținut, utilizând programa și alte surse;
- O analiză secundară a corelației obiective-conținuturi la nivelul elementelor de conținut;
- Reorganizarea conținuturilor în funcție de procesele cognitive care trebuie învățate.

Modalități de prelucrare didactică a conținuturilor unității de învățare.

Profesorul:

- Intervine asupra conținuturilor programei, prin regruparea lor sub diverse unități tematice;
- Intervine asupra conținuturilor din manuale prin adaptare, înlocuire, omitere, adăugare, utilizând materiale suport;
- Facilitează conexiuni între ceea ce elevii înțeleg și simt și ceea ce elevii învață;
- Stimulează pe elevi să reflecteze la propriile cunoștințe, în timp ce învață lucruri noi;
- Articulează noile cunoștințe pe experiența de viață a elevilor.

III. Proiectarea activităților de învățare

Activitățile de învățare sunt structuri didactice constituite din:

- Tema activității care îndeplinește următoarele caracteristici: evocă scopul și valoarea acțiunii, nu doar sarcinile de rezolvat; sunt invitații la cunoaștere prin explorare, acțiune și reflecție asupra căilor de

realizare; sunt judecați de valoare care ne spun cum „să călătorim”; au rolul de organizatori cognitivi ai învățării;

- Una sau mai multe sarcini de învățare;
- Forme și modalități de comunicare a rezultatelor învățării.

Contextele (situațiile de învățare)

Necesitatea ca elevii să exploreze conținuturile învățării, să comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere școlii *crearea contextelor (situațiilor) de învățare adecvate*. În lipsa lor, multe capacități particulare rămân în afara educației școlare. *Elevii sunt diferiți prin profilurile aptitudinale și intelectuale cu care se nasc, dar și prin căile, situațiile de învățare în care dezvoltă*. Ca urmare, școala trebuie:

- să încurajeze elevii în rezolvarea de *probleme contextualizate*, de tipul celor cu care se vor confrunta în viață, în societate;
- să stimuleze combinațiile unice de inteligențe ale fiecărui elev.

IV. Analiza resurselor activității didactice

Profesorul va alocă fiecărei activități de învățare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei și realizarea demersului didactic:

- *resurse materiale*: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul desfășurării;
- *resurse umane*: motivația, capacitățile de învățare și comunicare ale elevilor, profesorul cu experiența sa, influențele comunității;
- *resurse procedurale*: metode, forme și modalități de organizare a activității, tipul de lecție, alocarea de timp.

IV. Proiectarea instrumentelor de evaluare

Proiectarea evaluării rezultatelor se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare-învățare și în deplină concordanță cu aceasta. În rubrica *Evaluare* din *Proiectul unității de învățare* apar:

- mențiuni cu privire la tipul de instrumente de evaluare aplicate la clasă;
- specificații de evaluare inițială, formativă sau sumativă.

Focalizată pe unitatea de învățare, evaluarea trebuie:

- să asigure evidențierea progresului realizat de către elev în raport cu sine însuși, pe unități mai mari de timp;
- să evidențieze nu atât cantitatea de informații de care dispune elevul, ci mai ales ce poate el să facă, utilizând ceea ce știe sau intuiește;
- să aibă în vedere aspecte relevante pentru personalitatea copilului: gândirea, imaginația, atitudinea de responsabilitate, adoptarea unor metode proprii de lucru, competența de comunicare și relaționare etc.

Aspecte ale evaluării care trebuie avute în vedere:

- diminuarea ponderii evaluării sumative în favoarea evaluării formative;

- stabilirea unui echilibru dinamic între evaluare scrisă și cea orală;
- folosirea cu o mai mare frecvență a metodelor de autoevaluare și de evaluare prin consultare, în grupuri mici.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor școlare trebuie însoțită, în mod sistematic, de o autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfășurat, cu toți elevii și cu fiecare elev în parte, pentru obținerea rezultatelor școlare (CNC).

4. UNITATE ȘI DIVERSITATE ÎN PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DE INSTRUIRE ȘI EDUCAȚIE. MODELE DE PROIECTARE A LECȚIEI, A ALTOR ACTIVITĂȚI ȘCOLARE ȘI EXTRAȘCOLARE

Activitatea de proiectare didactică se finalizează cu *elaborarea unor instrumente de lucru*, utile cadrului didactic:

- Plan tematic;
- Proiecte de activitate didactică/lecție;
- Proiectele unor secvențe elementare de instruire.
- ❖ *Proiectul de lecție / activitate didactică*

1. Caracteristici:

- Este un instrument de lucru (scris) operațional și un ghid pentru profesor;
- Oferă o perspectivă de ansamblu, globală și complexă asupra scenariului activității/lecției;
- Are un caracter orientativ, o structură flexibilă și elastică;
- Prevede alternative de acțiune;
- Solicită, în aplicare, un comportament didactic creator și chiar regândirea demersului anticipat atunci când situații neprevăzute fac necesar acest lucru.

2. Structura proiectelor de activitate didactică:

Nu se lucrează cu o structură unică a proiectelor de activitate didactică. Se concep proiecte de activități didactice cu diferite structuri ale componentei descriptive în funcție de mai mulți factori:

- Obiectivul fundamental;
- Natura conținutului științific, valențele preponderent informative sau formative ale acestora;
- Tipul strategiilor didactice pe care le înglobează;
- Nivelul de pregătire al elevilor etc.

Cadrul interogativ care ar trebui să ghideze proiectarea:

- Activitatea pedagogică;
- Întrebările la care răspunde activitatea pedagogică;
- Acțiunile care trebuie realizate de către profesor (M. Ionescu).

Proiectarea unei activități presupune realizarea unei concordanțe între trei puncte cheie:

- Obiective – *Spre ce tind?*
- Metode, materiale , mijloace și experiențe sau exerciții de învățare – *Cum să ajung acolo?*
- Evaluarea - *Cum voi ști când am ajuns?*

Prin corelarea celor trei puncte cheie se proiectează activitatea într-un *set de acțiuni realizate în mai multe etape:*

- Analiza generală, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale suport;
- Determinarea obiectivului general și a obiectivelor operaționale;
- Selectarea și organizarea conținutului învățării în unități și teme principale convergente;
- Alegerea și combinarea metodelor și procedeele didactice pentru situațiile concrete, în acord cu secvențele de conținut, particularitățile elevilor, obiectivelor activității;
- Selectarea unor mijloace de învățământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
- Stabilirea modalităților de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- Alegerea metodelor și instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

3. *Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate , de regulă, în două părți:*

- *Partea introductivă* (informații din care se deduc coordonatele activității: obiectul de învățământ, subiectul/tema activității, data, ora, clasa, propunător, obiectivul fundamental, categoria de lecție);
- *Partea ce vizează desfășurarea propriu-zisă* a activității (obiective operaționale, conținuturi, situații/activități de învățare, strategii didactice, evaluare).

Nu există un model unic, absolut, pentru derularea activității. Se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților, în funcție de: obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a activității, mod de organizare a elevilor (C. Cucuș).

5. GRILE DE EVALUARE. CRITERII DE AUTOEVALUARE

- *Autoevaluarea*

De ce este nevoie de autoevaluare ?

- Elevii au nevoie să se *autoevalueze*, să-și compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referință și cele operaționale (de evaluare) și să-și impună un program propriu de formare;
- Elevii au nevoie să se *autocunoască*, fapt care are multiple implicații în plan motivațional și atitudinal;
- Prin informațiile pe care le furnizează, *autoevaluarea* are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul-evaluator.

Cum se dezvoltă capacitatea de autoevaluare ?

Pentru ca evaluarea să fie resimțită de către elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacități ale sale în funcție de progresul realizat și de dificultățile pe care le are de depășit, este foarte utilă formarea și exersarea la elevi a *capacității de autoevaluare*.

- Ca și profesorul care conduce activitatea, *elevul aflat în situația de învățare are nevoie de anumite puncte de referință* care să-i definească rolul, sarcina, natura și direcțiile activității sale, ajutându-l să conștientizeze progresele și achizițiile făcute, să-și elaboreze disciplina proprie de lucru, să se poată situa personal în raport cu exigențele de învățare. *Elevii iau progresiv în sarcină propria formare*;
- *Evaluarea obiectivă, corectă, responsabilă, competentă* trebuie să dezvolte (formeze) capacitățile elevilor de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Acest deziderat se realizează când elevii sunt conștienți de cantitatea și calitatea cunoștințelor lor, de nivelul și performanțelor obținute, de capacitățile intelectuale și profesionale, după caz, dovedite la evaluare;
- *Evaluarea trebuie să fie însoțită de fenomenul de feedback*, care, după caz, să asigure corecțiile necesare.
- *Grilele de autoevaluare*

Grilele de autoevaluare permit elevilor să-și determine, în condiții de autonomie, eficiența activităților realizate. Pornind de la obiectivele educaționale propuse, *grila de autoevaluare proiectată conține* :

- capacități vizate;
- sarcini de lucru;
- valori ale performanței.

Autoevaluarea poate să meargă de la *autoaprecierea verbală* și până la *autonotarea* mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor.

- *Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri*:
- profesorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;

- elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivația launtrică față de învățatură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. *Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului.*

- *Căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă.* Iată câteva posibilități:
 - *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăpări, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, se pot edita momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent;
 - *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;
 - *Notarea reciprocă.* Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciții nu trebuie să se concretizeze neapărat în notare efectivă;
 - *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Concepută de psihologul Gh. Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidențierea rezultatelor obținute de elevii săi, prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre fiecare elev în parte și ale tuturor la un loc.
 - *Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv.* Acest lucru se realizează prin:
 - ☐ chestionare (elevilor li se cere să dea răspunsuri deschise la întrebări);
 - ☐ scări de clasificare;
 - ☐ fișe de (auto)evaluare;
 - ☐ jurnal reflexiv (I. Bontaș).
- O altă problemă importantă este aceea a *utilității* pe care o conferim *informațiilor astfel obținute în urma autoevaluării.* Pentru a căpăta o

semnificație reală, servind formării elevului, ele trebuie integrate și valorificate prin modalități diverse:

- *comparate* cu informațiile obținute de către profesor prin intermediul altor metode alternative;
- *inserate în portofoliul elevului*;
- *prezentate periodic părinților*, alături de alte informații pentru a oferi o imagine cât mai completă asupra evoluției elevului.

Pentru formarea deprinderilor autoevaluative la elevi este necesar ca elevii să cunoască obiectivelor pe care ei trebuie să le atingă și criteriile de evaluare ale diverselor sarcini. Elevii trebuie încurajați să reflecteze asupra activității lor individuale sau în cadrul grupului.

Încă din faza conceperii unui proiect de activitate, profesorul se va poziționa interogativ față de valoarea praxiologică a demersului său, în legătură cu relevanța și eficiența travaliului pe care îl săvârșește. Pentru a realiza acest lucru el trebuie să cunoască, de la început, și să se relaționeze la un standard de expectanțe valorice și criterii de reușită (C. Cucuș).

6. MODURI ȘI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE: CONCEPT, TIPOLOGIE (FRONTAL, PE GRUPE, INDIVIDUAL ETC.): LECȚIA – ACTIVITATE DIDACTICĂ DE BAZĂ. ALTE FORME DE ORGANIZARE

- *Definirea și tipologia formelor de organizare a activității didactice*

Formele de organizare a procesului instructiv-educativ reprezintă cadrul organizatoric de desfășurare a activității didactice formale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a procesului didactic.

- *Necesitatea existenței diversității de forme de instruire și autoinstruire și educare/autoeducare în școală și în afara ei:*
 - Aceste forme au apărut din necesitatea de a depăși dezavantajele lecției, de a atinge obiectivele educaționale ale disciplinei de studiu și de a realiza o activitate instructiv-educativă cu importante influențe formative și informative;
 - Se pot structura, sistematiza și transpune didactic, mai eficient, achizițiile din domeniul științei, tehnicii, culturii, artei care urmează să fie transmise elevilor;
 - Se pot valorifica diverse surse și canale de informație cu valențe instructiv-educative;
 - Se pot satisface înclinațiile și interesele elevilor pentru anumite obiecte de învățământ și pentru anumite tipuri de activități didactice.

- *Clasificarea formelor de organizare a activităților didactice*

După ponderea activității:

- *Activități frontale* (predomină acțiunea frontală): lecții, seminarii, cursuri universitare, activități în laboratoare și cabinete școlare, activități în ateliere școlare, activități pe lotul școlar, activități în sala de sport, vizite, excursii, vizionări și analizări de spectacole;
- *Activități grupale* (predomină acțiunea grupală): cercuri școlare, consultații, meditații, vizite în grupuri mici, întâlniri cu diferite personalități, concursuri, cenacluri, serate literare și muzicale, editări de reviste școlare;
- *Activități individuale* (predomină acțiunea individuală): activități independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor pentru acasă, elaborare de lucrări scrise, efectuarea de lucrări practic-aplicative și experimentale, rezolvări de exerciții și probleme, lectură, elaborarea de proiecte și materiale, cercetarea izvoarelor scrise și arheologice, pregătirea pentru examene etc.

După ponderea categoriei de metode didactice:

- *Activități care au la bază metode de comunicare:* lecții, prelegeri, dezbateri, consultații;
- *Activități care au la bază metode de cercetare:* activități în cabinete școlare și biblioteci, vizite și excursii didactice;
- *Activități care au la bază metode experimentale:* activități în laboratoare, efectuarea de lucrări practic-aplicative, elaborarea de proiecte;
- *Activități care au la bază metode aplicative:* activități în ateliere școlare, pe lotul școlar, în sala de sport.

După locul de desfășurare:

- *Activități organizate în mediul școlar:* în clasă, în afara clasei, sub îndrumarea colectivului didactic al școlii, în afara orelor prevăzute de orar, pentru a aprofunda pregătirea realizată în timpul lecțiilor;
- *Activități organizate în mediul extrașcolar/activități conexe:* organizate în de colectivul didactic al școlii sau de instituții din afara școlii: teatre, case de cultură, cluburi, organizații sportive, tabere etc., într-un cadru instituționalizat, situat în afara școlii, respectiv a sistemului de învățământ.

După mediul în care se desfășoară:

- *Parașcolare* în mediul socio-profesional;
- *Perișcolare* în mediul socio-cultural.

După momentul sau etapa procesului de învățământ în care se desfășoară:

- Activități introductive;
- Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau temei;
- Activități finale / de încheiere.

După categoria de educație căreia îi aparțin:

- Educația formală;
- Educația neformală / nonformală;
- Educația informală / difuză / incidentală.

- *Definirea lecției*

- *Originea etimologică.* Își are originea etimologică în termenul grecesc „*lectio*” care înseamnă *a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita.*

- *Criterii de definire a lecției:*

- ❑ *În funcție de criteriul organizatoric* lecția este forma de activitate care se desfășoară în clasă, sub conducerea cadrului didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerințelor cuprinse în programa școlară și potrivit orarului școlar;

- ❑ *Din punctul de vedere al conținutului* lecția este un sistem de idei articulate logic și didactic, în conformitate cu cerințele psihopedagogice referitoare la predarea-asimilarea cunoștințelor, la aplicarea lor, la verificarea, evaluarea și notarea rezultatelor; ea reprezintă o unitate logică, didactică și psihologică;

- ❑ *Din perspectivă sistemică* lecția reprezintă un program didactic unitar, un sistem de cunoștințe, abilități intelectuale și/sau practice, obiective operaționale, resurse materiale și metodologice menite să activeze elevii. *Această definiție este și cea mai modernă.*

- *Poziția lecției în rândul formelor de organizare a procesului de învățământ*

Lecția rămâne modalitatea principală de organizare a activității didactice, prin intermediul căreia se realizează în același timp informare și formare, instruire și educare.

Atributele lecției moderne:

- Dialog între profesor și elev;
- Program didactic propus în vederea activizării elevilor;
- Diversitate de structuri ale lecțiilor desfășurate.

- *Caracterizarea lecției:*

Valențele/virtuțile pe care le deține lecția comparativ cu alte forme de organizare a procesului de învățământ:

- Asigură un cadru organizatoric adecvat pentru derularea procesului instructiv-educativ;
- Facilitează însușirea sistematică a bazelor științelor, a sistemului de cunoștințe și abilități fundamentale ale acestora;
- Contribuie la formare și modelarea capacității de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice însușite de elevi;
- Activitățile desfășurate de elevi în timpul lecției sprijină formarea unei atitudini pozitive față de învățare;

- Contribuie la dezvoltarea forțelor cognitive, imaginative și de creație prin angajarea elevilor în lecție în eforturi intelectuale și motrice de lungă durată;
- Oferă elevilor oportunitatea de a-și exercita capacitățile intelectuale, motrice și afective, de a-și forma, consolida sentimente, convingeri, atitudini, trăsături pozitive de caracter, forme adecvate de comportament.
- *Categorii de lecții*

Categoria de lecții reprezintă un grup de lecții constituite ca unitate de structură în funcție de anumite criterii: obiectivul fundamental, treapta de școlarizare și modul de pregătire al elevilor etc.

Principalele categorii de lecții cu care se operează frecvent în practica instruirii:

- Lecția de comunicare și asimilare de noi cunoștințe;
- Lecția de formare de abilități intelectuale;
- Lecția de formare de abilități practice;
- Lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților;
- Lecția de verificare sau de control și evaluare a cunoștințelor și abilităților.

Categoria de lecții, model util pentru proiectarea și desfășurarea lecțiilor:

- Taxonomia lecțiilor este o operație orientativă, flexibilă; se recomandă renunțarea la abordare lecției în sine, în mod izolat, trebuind considerată ca element component al unui sistem;
- Taxonomia lecțiilor este un reper pentru elaborarea strategiei didactice și nu o operație formală;
- Obiectivul fundamental este reperul constant în stabilirea categoriilor de lecții. În această clasificare intervin și alți factori variabili care se pot combina în diferite moduri, rezultând mai multe variante (V. Chiș, M. Ionescu).

8. APLICAȚII: PROIECTAREA UNUI SISTEM DE LECȚII, DE ALTE ACTIVITĂȚI ȘCOLARE ȘI EXTRAȘCOLARE

Necesitatea integrării lecțiilor în unități didactice mai ample și mai complexe:

- Lecțiile urmăresc realizarea tuturor obiectivelor instructiv-educative ale procesului de învățământ;
- Lecțiile nu pot fi privite izolat, ca elemente care se alătură unul altuia într-o înșiruire liniară.

Există pârghii în demersul mintal și acțional parcurs de profesor și elevi în proiectarea și desfășurarea lecțiilor sau a sistemului de lecții. Se poate

deduce strategia de proiectare și realizare a activităților, pași principali care trebuie și pot fi respectați în organizarea și desfășurarea acestora.

Elemente care contribuie la actul decizional al profesorului în proiectarea sistemului de lecții, a activităților școlare și extrașcolare:

- Stabilirea obiectivelor și conținuturilor;
- Acestea se realizează dacă se ține seama de următoarele întrebări: *cum?* (resurse psihologice); *cu ce?* (resurse materiale); *în ce condiții?* (ce?, unde?, cât?, în cât timp?, cu cine?, pentru cine?) (M. Ionescu).

Cerințe în stabilirea structurii procesuale a sistemului de lecții:

- Cunoașterea temeinică a personalității elevilor;
- Valorificarea experienței practice și profesionale a elevilor;
- Diferențierea și chiar individualizarea unor obiective operaționale ;
- Structurarea și esențializarea conținutului;
- Valorificarea metodelor didactice în direcția activizării elevilor;
- Utilizarea unor mijloace de învățământ care să sprijine esențializarea și conceptualizarea;
- Utilizarea muncii în grupuri mici de elevi;
- Realizarea unei evaluări continue; Factorii care condiționează reușita organizării și derulării activităților instructiv-educative desfășurate, în afara clasei și extrașcolare;
- Precizarea cu claritate a obiectivului general urmărit și a obiectivelor specifice;
- Stabilirea celui mai bun loc de desfășurare;
- Proiectarea structurii activității în raport cu obiectivele acesteia;
- Asigurarea legăturii cu procesul didactic realizat în clasă, cu obiectivele instructiv-educative ale acestuia.

Activitățile în afara clasei și extrașcolare pot fi organizate în trei momente sau etape ale procesului de învățământ:

a. *La începutul studierii unui capitol sau a unei teme din programa școlară (au statut de activități introductive) și vizează atingerea următoarelor obiective:*

- Familiarizarea elevilor cu subiectul capitolului/temei;
- Familiarizare elevilor cu sarcinile de instruire și autoinstruire,
- Trezirea interesului elevilor pentru teme/temele care se vor aborda;
- Culegerea de material faptic care va fi valorificat în activitățile instructiv-educative organizate în studiul capitolului/temei etc.

Exemplu: vizite la un muzeu, unitate economică, vizionare de spectacol, film etc. pot fi activități introductive care sprijină abordare unor teme/capitole.

b. *Pe parcursul studierii unui capitol/temă, în prelungirea/continuarea lecțiilor și a altor forme de lucru ale binomului profesor-elev:*

Exemplu: După o lecție introductivă de geografie realizată în sala de clasă, procesul de transmitere și însușire a noilor cunoștințe poate avea loc chiar cu prilejul excursiilor, al vizitelor la muzee etc.

c. La finele studierii capitolului/temei, caz în care au statut de activități finale sau de încheiere și vizează atingerea următoarelor obiective:

- Sistematizarea, fixarea și consolidarea achizițiilor dobândite în studiul capitolului/temei;
- Aprofundarea achizițiilor dobândite în studiul capitolului/temei;
- Exersarea capacităților de aplicare și transfer a cunoștințelor ș.a.

Exemplu: După studierea unei teme printr-un sistem de lecții cu caracter teoretic, pentru ca elevii să sesizeze aplicabilitatea cunoștințelor cunoștințelor se pot organiza activități în cercuri tehnice, vizionări de expoziții de filme etc. (M.Ionescu)

*BOCU IOAN, institutor, Grup Școlar Industrial Sebiș
CURETEAN ANA, învățător, Școala Generală Nr. 3 Arad*

Bibliografie:

1. Bontaș, I., *Pedagogie, Editura BICC ALL, Timișoara, 2001.*
2. Cerghit, I., (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă, EDP, București, 1983.*
3. Chiș, V., Ionescu, M., (coord), *Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.*
4. *Consiliul Național pentru Curriculum, Ghid metodologic de aplicare a programei școlare, Editura Aramis Print, București, 2001.*
5. Cucoș, C., *Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2002.*
6. Gagné, R.M., Briggs, L.J., *Principii de design al instruirii, EDP, București, 1977.*
7. Ionescu, M., *Clasic și modern în organizarea lecției, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.*
8. Ionescu, M., *Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.*
9. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.*
10. Jinga, I., Negreș, I., *Învățarea eficientă, Editura Aldiri, București, 1999.*
11. Neacșu, I., *Instruire și învățare, EDP, București, 1999.*
12. Păcurari, O. (coord), *Strategii didactice inovative, Centrul Educația 2000+, București, 2003.*

ANEXA 1

A. RUBRICATURA PROPUȘĂ PENTRU PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ :

Instituția de învățământ Profesor/ institutor.....
 Disciplina..... Clasa.....
 Anul școlar..... Nr. ore/săptămână.....
 Tip de curriculum.....

| Nr crt | Unități de învățare | Obiective de referință | Nr. ore | Săptămâna | Obs. |
|--------|---------------------|------------------------|---------|-----------|------|
| | | | | | |
| | | | | | |

B. RUBRICATURĂ PROPUȘĂ PENTRU PROIECTAREA UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Instituția de învățământ Profesor/ institutor.....
 Disciplina..... Clasa.....
 Anul școlar..... Nr. ore/săptămână.....
 Tip de curriculum.....

Unitatea de învățare
 Perioada calendaristică..... Nr. de ore alocate.....

| Obiective referință | Conținuturi (detalii) | Activități de învățare/ Situații de învățare | Resurse | Evaluare | Obs. |
|---------------------|-----------------------|--|---------|----------|------|
| | | | | | |

XIII. PERSONALITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI / INSTITUTORULUI

6. *Structura personalității învățătorului: personalitatea de bază, câmpul psihopedagogic, reprezentările psihopedagogice, credințele-convingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizată, stil educațional*
7. *Statute și roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie*
8. *Recrutarea, selecția și formarea cadrelor didactice*
9. *Cariera didactică în România – învățătorul și realitatea socio-educatională*
10. *Deontologia pedagogică*

1. STRUCTURA PERSONALITĂȚII ÎNVĂȚĂTORULUI

Personalitatea de bază reprezintă o structură internă, mobilă și flexibilă, parțial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic. Ea conține două mari dimensiuni:

- *personalitatea reală* care reprezintă un ansamblu de procese, funcții și tendințe interne de care dispune un individ într-o manieră nesimulată, nemascată și care sunt caracteristice, profund reprezentative pentru sine însuși, indiferent dacă în existența sa le cunoaște, le acceptă, le exteriorizează sau nu;
- *aptitudinea psihopedagogică* reprezintă dispozițiile interne relative care pot permite selecția, concentrarea și direcționarea componentelor personalității reale, pentru a obține cele mai bune rezultate în profesiunea didactică. Putem considera aptitudinea psihopedagogică drept energia intelectuală, volitivă și sufletească ce susține activitatea profesională.

❖ *Câmpul psihopedagogic*

Profilul psihologic al individului interacționează cu mediul profesional specific – câmpul psihopedagogic. Formele concrete, obiectele de care se uzează zilnic, mobilizează conștiința și, sub ipostaza cantității, a măsurii ne reglează propria personalitate. Acest câmp psihopedagogic constituie modalitatea concretă de interacțiune interpersonală cadru didactic – elevi. Pentru profesiunea didactică, acțiunea de a răspunde altuia, de a se face înțeles de altul precum și alte tehnici dispuse să faciliteze relațiile

interpersonale – contact corporal, poziția, proximitatea, gestul, expresia facială – conturează specificitatea câmpului.

Câmpul psihopedagogic implică un spațiu de viață subiectiv, cu o multitudine de componente :

- *Statut socio-economic* – atitudinea celorlalte instituții față de grădiniță, școală ori universitate induce o serie de modificări în planul percepției cadrelor didactice și implicit asupra structurării personalității acestora;
- *Influențe externe* – sociale (percepția opiniei publice în raport cu profesiunea didactică, așteptările societății față de misiunea cadrelor didactice), politice (poziția omului de la catedră și gradul său de acceptare față de documentele de politică educațională), familiale (relațiile cu părinții, solidaritatea colectivului de părinți);
- *Factori ergonomici* – baza materială școlară și dotarea cu resurse practice de studiu, dispunerea mobilierului intern în clasă și în școală;
- *Norme deontologice* – libertățile și interdicțiile profesionale prevăzute într-un cod deontologic sau vehiculate permanent în alte documente școlare;
- *Formele interacționale* – relațiile la nivelul colectivului de cadre didactice (o instituție școlară cu un colectiv de cadre didactice solidar și înțelept organizat influențează pozitiv formarea personalității unui tânăr absolvent), relațiile cadru didactic-elevi;
- *Situațiile pedagogice* – prezentate în obiective, conținuturi, interacțiuni, strategii, evaluare, timp.

❖ *Reprezentările psihopedagogice*

Reprezentările psihopedagogice sunt variate și în legătură directă cu câmpul psihopedagogic. Ele pot fi:

- a. didactice;
- b. socio-educăționale;
- c. deontologice.

a. *Reprezentările psihopedagogice didactice:*

- se referă la opiniile, imaginile și atitudinile institutorului față de proiectare (obiective – accentul pus pe operaționalizare, pe varierea dimensiunilor taxonomiei lui Bloom, în special pe dimensiunile superioare ale judecăților valorice și creativității, conținuturi – atitudinea institutorului față de programe și manuale, timp – planificarea, orarul și ritmul de predare);
- strategie (preferința pentru o metodă expozitivă, conversativă, demonstrativă, explicativă sau combinații dintre acestea);
- interacțiuni (autoritar, permisiv, alternant, elevii au drept la decizie, numai cadrul didactic este acela care decide, ambivalența);

- evaluare (forme : muncă independentă, teste și probe scrise, examinări verbale ; ritmicitatea :evaluare continuă, prin sondaj, sumativă, predictivă, complexă ; rezistență în fața subiectivității :efectele Hallo, Pygmalion, efectele de așteptare, de contaminare, ecuația personală).

b. Reprezentările socio-educaționale surprind diferențele între elevi în funcție de statutul socio-economic al familiei, poziția elevului în familie, sexul, rasa, etnia, naționalitate etc

c. Reprezentările deontologice cuprind semnificațiile pe care cadrul didactic le dă normelor prevăzute în codurile deontologice scrise ori tradiției și modului în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

❖ *Credințele psihopedagogice*

Credințele psihopedagogice iau ființă printr-o profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoționale a anumitor reprezentări psihopedagogice. Se caracterizează prin:

- sunt structuri complexe cu multă energie și cu o dinamică proprie, prezentându-se astfel atât ca proces dar și ca produs;
- facilitează interacțiunea planului ideatic cu cel comportamental, astfel încât cadrul didactic care are o credință se distinge prin clarviziune, siguranță și constanță în conduită de cei care nu o dețin;
- din punctul de vedere al carierei didactice se schimbă arareori și puțin cantitativ, deoarece aceste procese presupun o conversiune internă și o inversiune a planurilor de reprezentare.

Funcțiile credințelor psihopedagogice sunt :

- *dirijare și reglare comportamentală* – credința orientează și direcționează comportamentul cadrului didactic în sensul normativității sau principiilor proclamate prin conținutul respectiv;
- *formativ-educativă* – credințele au o contribuție pregnantă în devenirea morală și pedagogică a cadrului didactic;
- *proiectiv-anticipativă* – cunoscând setul de credințe al unui cadru didactic putem realiza predicții asupra manierei sale de comportare și a stilului educațional;
- *axiologică* – prin analiza credințelor se poate caracteriza grila valorică a unui individ, precum și gradul său de cultură generală și pedagogică;
- *simbolică* – orientarea spre scop a credințelor.

❖ *Stilul educațional*

În ceea ce privește stilul educațional, nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, datorită variabilelor constitutive ale acestuia : variabila direcțională și variabila socio-afectivă. El poate fi flexibil și perfectibil. Pornind de la perfecționarea informațională obținută pe diferite

căi (cursuri organizate, lecturi particulare, asistență la activități, cercuri didactice, discuții ocazionale cu colegii, schimburi de experiență, perfecționări instituționalizate) sunt declanșate reprezentări active care, fiind filtrate pe filiera afectivă, sunt supuse validării practice și în final sunt expuse unei judecăți valorice subiective.

2. STATUT ȘI ROLURI ALE CADRULUI DIDACTIC

În practica educațională, statutul și rolurile prescrise și asumate îi arată cadrului didactic sarcinile, atribuțiile care conduc la atingerea cu succes a obiectivelor formării- dezvoltării elevilor.

Statutul indică poziția ocupată de cadrul didactic în structura socială, poziție care are asociate drepturi și obligații. Statutul educatorului are caracter complex și multidimensional. Acesta include:

- *statutul politico-moral:* rezultă din interacțiunea exigențelor, prescripțiilor, îndatoririlor legate de conduita etico- morală, de totalitatea comportamentelor, atitudinilor, motivațiilor educatorului;
- *statutul profesional-științific:* rezultă din cerințele privind nivelul de pregătire psihopedagogică și ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini ale profesorului;
- *statutul psihopedagogic:* rezultă din interacțiunea exigențelor legate de construcția diferitelor componente ale personalității educatorului și ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini care îi aparțin acestuia;
- *statutul psihosocial:* rezultă din interacțiunea exigențelor legate de interrelaționarea umană și ansamblurile de cunoștințe, priceperi, deprinderi aptitudini, motivații ale educatorului, din punct de vedere personal.

Rolul reprezintă aspectul dinamic și situațional al statutului de educator în aplicarea drepturilor și îndatoririlor care sunt precizate formal în conducerea procesului instructiv-educativ. Rolul este un concept complex care include:

- așteptarea celorlalți pentru ca educatorul să aibă o anumită conduită dedusă din rolul prescris;
- percepția rolului- conduita concretă;
- jucarea rolului- acțiuni care confirmă sau infirmă așteptările;
- conținutul acțiunilor;
- intensitatea implicării;
- evaluările efectelor asupra elevilor;
- autoevaluarea;
- reglarea pe parcurs.

Învățătorul/ institutorul reprezintă:

- autoritatea publică, ca reprezentant al statului;
- furnizor de cunoștințe;
- educator;
- evaluator al elevilor;
- partener al părinților în activitatea educativă;
- membru în colectivul școlii;
- coleg.

Educatorul se afirmă ca o personalitate conștientă, rațională, responsabilă, motivată și competentă. Acest lucru are loc prin învățarea, exersarea și perfecționarea rolurilor derivate din statut.

Rolurile cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă:

- *planificare:* activitățile cu caracter instructiv-educativ, determinarea sarcinilor și obiectivelor pe nivele diferite, structurarea conținuturilor esențiale, întocmirea orarului clasei;
- *organizare:* activitățile clasei, fixează programul muncii, structurile și formele de organizare; constituie și determină climatul și mediul pedagogic;
- *comunicare:* informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune.

Construirea unui climat educațional stabil, deschis și constructiv presupune:

- *conducerea* activității desfășurate în clasă, direcționând procesul asimilării cunoștințelor și dezvoltării aptitudinilor și deprinderile elevilor, apelându-se la normativitatea educațională. Educatorul are rol de „dirijor”, ajutând construcția sentimentelor și a ideilor comune.
- *Coordonarea acțiunilor clasei* în globalitatea lor acțiunile instructiv-educative ale clasei. Urmărește mereu o sincronizare între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune clasei, evitându-se în acest fel suprapunerile sau risipa. Acest lucru duce la solidificarea relațiilor din clasa-grup.
- *îndrumarea* elevilor pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor apărute, prin sfaturi și recomandări care și fie potrivite comportamentelor și reacțiilor elevilor.
- *motivarea* activității elevilor prin formele de întăriri pozitive și negative. Se recomandă utilizarea aprecierilor verbale și a reacțiilor nonverbale pentru a se ajunge la comportamente pozitive; apelarea la simțul civic pentru corectarea tendințelor negative ivite în comportamentele elevilor; încurajarea și manifestarea solidarității cu unele momente de „suflet” prin care trece clasa sau unii membri ai săi.

- *consilierea* elevilor în activitățile școlare, dar și în cele extrașcolare, prin ajutorare prin sfaturi, prin orientare culturală a acestora. Un rol deosebit îl are educatorul prin intervenția în orientarea școlară și profesională, dar și în cazurile de patologie școlară.
- *controlul* elevilor în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, dar și nivelele de performanță ale acestora. Controlul are un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinilor;
- *evaluarea elevilor în concordanță cu obiectivele proiectate* într-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare (sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale).

Eficiența îndeplinirii rolurilor ca învățător / institutor depinde și de gradul în care acesta conștientizează și utilizează adecvat faptul că prescripțiile sunt mai clar definite sau nu, că au valoare diferențiată, că permit o libertate variată de aplicare, că sunt mai mult sau mai puțin variate și dorite. Cu toate acestea, uneori, învățătorul/institutorul se află în situații conflictuale.

Situații conflictuale:

- situație conflictuală apare din raporturile sale cu părinții și cu instituția școlii. Unii părinți solicită acordarea unei atenții speciale pentru copiii lor, dar educatorul trebuie să acorde aceeași atenție tuturor elevilor, în egală măsură. Învățătorul/ institutorul se orientează după principiul „stimulare și selecție”, iar acest lucru vine în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe tuturor elevilor;
- un conflict de rol apare și între transmiterea cunoștințelor de specialitate și calitatea de educator a dascălului. La unii învățători/ institutori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoștințe, alții sunt preocupați mai ales de formarea personalității elevilor.

Eficiența îndeplinirii rolurilor va depinde de relația conștientizată și respectată între așteptarea celorlalți și percepția proprie a dascălului.

3. RECRUTAREA, SELECȚIA ȘI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Formarea cadrelor didactice se găsește într-o etapă de restructurări.

Exercitarea profesiei de cadru didactic presupune însușirea a trei competențe specifice:

- competență profesională: o cultură tehnică specifică și o competență interumană care-i permite să lucreze cu un public;

- capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eşaloanele ierarhiei superioare: sunt evaluați periodic de superiori, avansarea se face cu probă practică;
- competența de dezvoltare relații bune cu beneficiarii- elevi, părinți, comunitate.

Pregătirea cadrelor didactice este considerată o investiție în resurse umane, ceea ce conduce spre reconsiderarea statutului sistemului de pregătire a personalului didactic deoarece:

- educația este un factor de progres social, iar educatorul o forță propulsivă a spiritualității unui popor;
- dacă formația lui este bună, temeinică, această forță va acționa pozitiv, dacă formația este inconsistentă, iar profesionalismul său este incert, forța va acționa inefficient;
- dreptul la educație trebuie să-l aibă toți copiii. Dreptul de a predă, însă, trebuie să fie strict limitat, adică să nu fie acordat decât acelor care au aptitudini, inteligență și calități morale care să le permită să facă față cu succes responsabilităților.

Activitatea în învățământ presupune o selecție riguroasă. Formarea profesională a cadrelor didactice presupune două etape: învățarea profesiei și exersarea ei.

Selecția, pregătirea și perfecționarea personalului didactic pentru ciclurile începătoare- grădiniță și ciclul primar:

a. se folosește un sistem de preselecție, constând în trecerea candidaților printr-o serie de teste de aptitudini, apreciate ca elemente componente ale aptitudinii pedagogice: aptitudini de dicție și comunicare, muzicale, plastice, fizice.

b. Pregătirea psihopedagogică se face atât în plan teoretic, cât și în plan practic:

❖ *Formarea inițială este:*

- centrată pe achiziții vizând formarea competențelor;
- bazată pe o didactică rațională, deoarece practica pedagogică este definitorie pentru calitatea activității viitorului cadru didactic;
- mult mai bună în instituțiile de profil decât formarea pe care o poate da multitudinea posibilităților de formare continuă în absența acesteia.

La sfârșitul secvenței de pregătire inițială, viitorul educator trebuie să dovedească:

- stăpânirea și utilizarea adecvată a conceptelor, teoriilor, orientărilor științifice specifice literaturii de specialitate;
- stăpânirea cunoștințelor de proiectare, conducere și evaluare a proceselor de instruire și educare;

- manifestarea unei conduite optim creative în domeniul organizării situațiilor de învățare;
- utilizarea eficientă a metodologiei științifice;
- manifestarea unor atitudini și motivații pozitive referitoare la evoluția personalității elevilor, asigurându-se astfel succesul școlar.

Principiile de bază care caracterizează procesul de formare inițială a cadrelor didactice sunt:

- continuitatea;
- dimensiunea evolutivă;
- progresia;
- flexibilitatea;
- mobilitatea.

Instituțiile de învățământ care ar putea să se implice în formarea inițială a cadrelor didactice, ar fi recomandabil să fie facultățile de psihologie și științele educației:

- *colegiul universitar pedagogic de institutori* cu durată de 3 ani, cu posibilități de comprimare (certificarea specializărilor să se realizeze prin diplomă de absolvire; dezvoltarea profesională să permită accesul la toate gradele didactice);
- *secție pedagogică pentru pregătirea profesorilor din învățământul primar și preșcolar* cu o durată e 4 ani, cu posibilitatea de comprimare (certificarea studiilor să se poată face prin diplomă de licență; dezvoltarea profesională să se realizeze prin accesul la toate gradele didactice);

❖ *Formarea continuă:*

- se va realiza pe baza solidă a unei pregătiri inițiale temeinice, între cele două procese stabilindu-se un raport de continuitate;
- decurge din specificul evoluției ființei umane, care pe măsură ce dobândește cât mai multe cunoștințe, aspiră tot mai mult și tot mai sus.

La nivel de minister a fost elaborată o *strategie națională pentru restructurarea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice*, având ca finalitate:

- dezvoltarea unei cariere didactice motivante și flexibile, orientată în sensul progresului și evoluției profesionale pe baza standardelor educaționale și a sistemului creditelor profesionale transferabile;
- adaptarea la cerințele impuse de comunitatea europeană printr-un sistem de formare a cadrelor didactice pe baza criteriilor de eficiență, modernitate și deschidere, fundamentat pe mecanismele transferabilității, certificării și asigurării calității.

Profesia de cadru didactic este complexă și nobilă, dificilă, dar și plăcută, flexibilă și mândră, exigentă și liberă, în care mediocritatea nu este permisă, în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție și forță spirituală.

4. CARIERA DIDACTICĂ ÎN ROMÂNIA – ÎNVĂȚĂTORUL / INSTITUTORUL ȘI REALITATEA SOCIO-EDUCAȚIONALĂ

Trăsături ale învățământului românesc actual:

- este constituit pe un model determinist, care consideră școala ca o microsocietate, ca o obiectivare, mai mult sau mai puțin fidelă a societății și care își asumă ca finalități de bază excelența cognitivă, socializarea și integrarea socio-profesională a tinerilor, pe baza unui model educațional predeterminat și cvasistandardizat;
- în spațiul educațional se manifestă mereu mai evident fenomene specifice economiei de piață, cum ar fi: cultul competiției, finanțarea în termenii relației cost-beneficiu, considerarea educației ca marfă. Unele dintre aceste fenomene, care configurează o nouă cultură a instituției școlare, au o valoare pozitivă, dar pătrunderea lor dezordonată și extinderea lor abuzivă și necontrolată pot produce mai degrabă efecte negative, unul dintre acestea fiind o scădere evidentă a calității actului educațional. „Logica de piață” produce o înfruntare între calitate și cantitate;
- școala devine o comunitate în care domină cultura competiției și cea a cooperării. Ea reprezintă un mediu al creării și dezvoltării valorilor personale, dar și un context al socializării, care este un proces de atribuire de sensuri și semnificații prin care se construiesc statusurile și rolurile respective (J. Cl. Filloux).

Priorități ale sistemului de învățământ românesc:

- *misiunea școlii românești* este stabilită prin Legea nr. 84/1995, modificată și completată. În lege este prezentat idealul educațional. Școala are un rol important pentru societate, iar pentru a se accentua acest rol, Constituția României menționează că învățământul este o prioritate națională. Acest lucru nu poate fi contestat, dar susținerea financiară nu a fost pe măsura importanței școlii;
- se fac eforturi pentru perfecționarea procesului de predare-învățare, dar informația nu ajunge în toate localitățile;
- se dotează școlile cu mijloace moderne, dar nu sunt cadre suficient pregătite să le mânuiască; pregătirea tinerilor conform cerințelor societății actuale. Unii absolvenți nu-și găsesc locuri de muncă, alții fac altceva decât s-au pregătit, alții încearcă altă calificare. Există pericolul ca școala să piardă legătura cu piața și „să producă pe stoc”.

Statutul social al învățătorului / institutorului, în societatea contemporană:

- pare să fie statutul clasei mijlocii (meseria de învățător nu se află printre meseriile cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate). Profesiunea intelectuală, respectată, nu conferă deținătorului putere, influență sau venituri superioare. Conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesii;
- întreaga activitate didactică a învățătorului / institutorului se desfășoară având la bază, în primul rând o motivare personală a acestuia. Această motivare depinde de mai multe aspecte, atât de ordin personal, cât și ordin social. Conceptul de motivare este foarte important pentru lider. Termenul este folosit în teoria managementului pentru a descrie forțele din individ care sunt responsabile de nivelul, discreția și persistența la locul de muncă. O persoană puternic motivată lucrează din greu la slujbă, în timp ce una nemotivată nu procedează așa.

Forme de motivare a învățătorului:

- recompensa poate constitui o formă de motivare. Aceasta poate fi intrinsecă (sentimentele și experiența trăită, dezvoltarea personală și autocontrolul) și extrinsecă (retribuția tarifară);
- responsabilizarea pentru proiectarea și organizarea activităților curriculare în perspectivă novatoare strategică și procedurală: utilizarea maximală a tuturor resurselor de învățare: adoptarea unor concepții moderne, tratarea diferențiată a elevilor, redimensionarea relațiilor elev-profesor, însușirea cunoștințelor și operațiilor necesare utilizării tehnologiei informației și a comunicației în educație;
- responsabilizarea pentru dezvoltarea profesională și propria carieră didactică : formarea continuă;
- asumarea noilor roluri în condițiile unei societăți care se află în căutarea propriei identități, prin dezvoltarea capacităților necesare: autorefecția, promovarea parteneriatelor cu structurile societății civile, utilizarea limbajelor specifice societății cunoașterii;
- dezvoltarea la nivelul școlii a unei culturi organizaționale, care să conducă la instaurarea unui climat organizațional optim.

Practicarea meseriei de învățător:

- în majoritatea țărilor dezvoltate, această meserie este căutată mai ales de femei. România nu face excepție de la această regulă. Stereotipul care circulă în câmpul profesional este acela că meseria de profesor este o profesiune feminină. Unii sociologi cred că specificul acestei profesii o face necreativă pentru bărbați;
- salariile mai puțin ridicate îndepărtează pe bărbații care au aspirații înalte;

- meseria de profesor oferă o redusă perspectivă de carieră, în sensul clasic al termenului, presupunând puține diferențe între cei cu experiență și cei debutanți.
- obținerea succesului și a eficacității personale răspund unei nevoi firești de autoafirmare și este o problemă de filosofie personală, dar și de principii de acțiune ce implică adesea un plan riguros, cu strategii și termene concrete;
- învățătorul / institutorul este influențat de numeroase variabile: pregătirea sa inițială pentru cariera didactică, habitusul său profesional, raportul personal și specific cu știința și cultura școlară, sensurile și semnificațiile pe care le oferă finalităților educației, reprezentările sale despre elevi, opiniile colegilor săi de cancelarie, propria sa viziune referitoare la procesul școlar al elevilor, preferințele și rezistențele elevilor.

Rolul învățătorului în școala de astăzi:

- reelaborează și negociază curriculumul;
- dispune de scheme de interpretare, generatoare de noi conținuturi, sensuri și semnificații, acordate aspectelor tematice;
- maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile educatorului. Învățătorii sunt singurii adulți într-un grup de copii. În fața lor, educatorii devin reprezentanții lumii adulților, lumea pentru care îi pregătesc pe aceștia.

Iată că, învățătorul / institutorul nu are alt rol decât acela de a fi un “manager deștept”, care să se poată îmbogăți atât din punct de vedere financiar, cât și din punct de vedere sufletească. Întreaga sa activitate va avea la bază o motivare, o dorință de mai bine, atât pentru propria lui persoană, dar și pentru beneficiarii de educație.

5. DEONTOLOGIA PEDAGOGICĂ

❖ *Funcțiile pe care le îndeplinește profesorul:*

- ☐ organizator al procesului de învățământ;
- ☐ educator;
- ☐ partener al educației;
- ☐ membru al corpului profesoral.

Ca organizator al învățării:

- dascălul îmbină aspectele obiectiv logice ale transmiterii cunoștințelor cu aspectele psihologice. este un antrenor care prin întrebări analitice stimulează gândirea elevilor, aceștia găsind independent răspunsurile și înțelegând mai bine problemele;

- găsește metodele cele mai adecvate, construiește secvențe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, trezește interesul elevilor și stimulează performanțele;
- creează o atmosferă prielnică studiului, dozează dificultățile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

Funcția de educator:

- este dependentă de concepția care stă la baza semnificației care se acordă școlii și organizării ei, de felul în care profesorul își înțelege misiunea, de atitudinile părinților;
- se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor;
- se îndeplinește prin crearea unei atmosfere generale de securitate și încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între dascăl și elevi.
- folosirea unor metode care să formeze elevilor înclinația pentru munca independentă, dezvoltarea de virtuți sociale. Elevii trebuie îndrumați să privească cu ochi critici propriile aptitudini și performanțe, stabilind astfel contacte pozitive și analizând critic propriile prejudecăți.

Conceptul de partener al educației:

- se referă la raporturile institutorului cu alți factori educativi, în special cu părinții, și la concepția conform căreia dascălii și elevii formează împreună o comunitate școlară;
- poate juca rolul de consultant al părinților, împărțind cu familia răspunderea formării copiilor.

Ca membru al corpului profesoral:

- se găsește într-o strânsă interdependență cu colegii, cu directorii și alți educatori;
- pentru a eficientiza acțiunea de formare a clasei de elevi, este necesar ca toți cei care predau la aceea clasă să lucreze în echipă. Ideea de a lucra în echipă în vederea unei acțiuni convergente presupune discuții între profesorii respectivi, pregătirea comună pentru procesul instructiv, repartizarea funcțiilor în cazul unor sarcini speciale, organizarea unor discuții în grup.

❖ *Rolurile profesorului:*

- reprezentant al statului;
- transmițător de cunoștințe și educator;
- evaluator al elevilor;
- partenerul părinților în sarcina educativă;
- membru al colectivului școlii, coleg;
- are obligația de a observa și evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza și regiza procesul de instruire;

- mediază și rezolvă situații conflictuale, provenite din raporturile sale cu părinții și cu instituția școlii. Părinții solicită adesea o atenție specială copiilor lor, iar profesorul este obligat să-și distribuie imparțial atenția tuturor elevilor. În relațiile sale cu elevii, dascălul se orientează după principiul „stimulare și selecție”, ceea ce poate veni în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe din partea tuturor elevilor. La unii profesori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoștințe, alții sunt preocupați cu precădere de a forma. Stările tensionale sunt inevitabile. Soluția este organizarea unui „învățământ educativ” articulând cele două tendințe: educația fără instrucție e imposibilă, componenta educativă stimulează și motivează instrucția;
- este un planificator al activităților de grup, un facilitator al interacțiunii elevilor și un consultant;
- realizează activități agreabile în clasă, într-un mediu afectiv, cald și securizant;
- ❖ *Stilurile profesorului:*
 - stilul democratic este indicat, având ca rezultate relațiile amiabile dintre elevi, performanțele înalte și acceptarea profesorului de către clasă;
 - stilul autoritar se dovedește și el util: când sarcina este structurată, liderul se bucură de simpatia elevilor și are puterea de a recompensa și pedepsi; conducerea autoritară poate determina obținerea unui randament excelent.

Profesorii eficienți sunt cei ce știu să mențină un echilibru între controlul strâns și exigent și deplina libertate de decizie a clasei.

*MAGER PATRICIA, institutor, Școala Generală „Ioan Slavici” Șiria
ȘIMĂNDAN ALEXANDRA, Școala Generală Nr. 4 „Ioan Slavici Arad*

Bibliografie:

1. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
2. Cucoș, C., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Ionescu, M., Radu I., *Diactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
4. Iucu, B. R., *Managementul clasei de elevi*, Editura Fundației Culturale “Dimitrie Bolintineanu”, București, 2000.

XIV. EDUCATIA MORALA

8. Reperele întemeierii educației morale: reper subiectiv (psihologic), reper obiectiv (axiologic, normativ)
9. Educația morală, instituții sociale: determinism și conexiuni specifice învățământului primar
10. Limbajul moral: specificități psiho-pedagogice, implicații în activitățile instructiv-educative
11. Comportamentul moral: definire, forme de exprimare, caracteristici
12. Nivelurile și stadiile dezvoltării și educării comportamentului moral
13. Autoeducația morală – parte constitutivă a educației morale: semnificații, forme, surse, componente structural-funcționale
14. Finalitățile și strategiile de formare și evaluare în cadrul educației morale

1. REPERELE ÎNTEMEIERII EDUCAȚIEI MORALE: REPER SUBIECTIV (PSIHOLOGIC), REPER OBIECTIV (AXIOLOGIC, NORMATIV).

Prin educația morală se urmărește transformarea sau metamorfozarea obiectivului în subiectiv, pe tot parcursul dezvoltării ontogenetice ale individului. În procesul interiorizării din cadrul sistemului moral distingem două laturi complementare: subiectivarea și obiectivarea.

- *subiectivarea* constă în transpunerea obiectivului în subiectiv prin integrarea normelor morale în personalitatea subiectului afectând cele trei niveluri ale acestuia: cognitiv, afectiv, volițional.
- *obiectivarea* constă în exprimarea celor asimilate în fapte și manifestări morale, în conduita adoptată.

Acțiunea educațională se exercită antrenând niște baze pe care și le subsumează în calitate de fundamente, de determinări importante. Acestea exercită o serie de influențe ce generează și perfecționează acțiunea educativă.

❖ *Fundamentele (reperele) educației*

Definiție

- se referă la toate acele determinări specifice și nespecifice, din interiorul spațiului formării dar și din afara lui, care condiționează procesul educațional. Aceste determinări pot fi: biopsihice, socioculturale, istorice, filozofice, științifice, axiologice (C. Cucoș).

Fundamentele biopsihice:

- Se caută descifrarea și influențarea proceselor prin care individul poate deveni ceea ce societatea așteaptă de la el, punând mai presus de acțiune, intervenția, procesul, factorul intern;
- Se urmărește „datul” ereditar al subiectului ce este supus unui tratament educațional;
- Se au în vedere principalele componente funcțional – dinamice transmise ereditar, implicate în educație: plasticitatea sistemului nervos central, dinamica activităților nervoase superioare și particularitățile funcționale ale analizatorilor.

Fundamentele socioculturale:

- Urmăresc înregistrarea factorilor care influențează procesul formării individului, a rolului pe care urmează să-l joace în viața socială;
- Mediul sociocultural se referă la toate determinările de ordin comunitar (tipuri de relații interumane, forme de organizare, de realizare a activității materiale, de producere a elementelor spirituale) ce au un impact direct asupra proceselor educaționale;
- Mediul social poate acționa fie ca un factor de blocaj, fie ca un element dinamizator, stimulator al activităților de perfecționare a personalității umane.

Fundamentele istorice:

- Educația pornește de la reeditarea marilor experiențe ale omenirii, transmiterea unei zestre culturale;
- Educația așa cum este ea la un moment dat, nu este doar descoperirea celor prezenți, ci este, de multe ori, preluarea descoperirii altora prin aplicarea la condițiile existente aici și acum;
- Gândirea despre educație a evoluat de la o epocă la alta.

Fundamentele filozofice:

- Se evaluează idealurile pedagogice;
- Se sistematizează și se generalizează anumite teze care orientează educație;
- Se integrează într-o concepție cuprinzătoare și li se dă o fundamentare largă și temeinică acestor teze;
- Înainte de a întreprinde ceva, te ghidezi (te „înarmezi”) cu o anumită filozofie acțională;
- În spatele fiecărui proiect transformator există o filozofie chiar o ideologie adiacentă.

Fundamentele politice:

- Educația se exercită sub forma unui program de activități dimensionat de cei care conduc societatea;
- Fiecare grupare politică își construiește o politică educațională în acord cu ideologia ce o domină.

Fundamentele științifice:

- Educația nu se face la întâmplare, oriunde, de oricine dorește, ci de cel care deține „știința predării și formării”.

Fundamentele axiologice:

- E nevoie de o sistematizare a valorilor, obiectivelor și Țelurilor educaționale;
- Analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să dobândească o atitudine față de lume, față de mediul în care trăiește;
- Sub aspectul activităților concrete, educația în perspectiva axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități (C. Cucoș);
- Toate laturile educației pot și trebuie concepute într-o perspectivă axiologică, astfel încât fundamentele valorice să poată fi decelate, atât *corelat, pe linia specificității laturii educației*, cât și *sincretic*, pe o filieră nespecifică.

2. EDUCAȚIA MORALĂ, INSTITUȚII SOCIALE: DETERMINISM ȘI CONEXIUNI SPECIFICE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR.

Problema educabilității, adică a receptivității ființei umane față de influențele educative, este una din cele mai controversate din istoria educației, existând o mulțime de teorii, în acest sens:

- *Teoria ereditaristă* – ai cărei susținători afirmă că rolul determinant în formarea personalității îl are ereditatea;
- *Teoria ambientalistă* – conform căreia acest rol l-ar avea mediul socio-cultural;
- *Teoria dublei determinări*, mai apropiată de adevăr – care consideră că ereditatea este premisa naturală a dezvoltării psiho-individuale, iar mediul socio-cultural și, în mod special educația, constituie cadrul acestei dezvoltări.
- ❖ *Factori ai educației și instituții sociale care determină educația morală*

Parteneriatul educațional trebuie să devină o prioritate a strategiilor orientate către dezvoltarea educației românești. În cadrul acestui parteneriat sunt imperios necesare:

- Precizarea *axului valoric* care trebuie să direcționeze eforturile partenerilor;
- Elaborarea unor *strategii coerente* și pe termen lung în domeniul parteneriatului;
- Stabilirea *direcțiilor prioritare* care să unească eforturile partenerilor;
- Precizarea *rolului* asumat de diferitele instituții și categorii în cadrul parteneriatului;
- Transformarea parteneriatului educațional într-un *principiu fundamental* al oricărui demers reformativ în educație.

Familia:

- Este primul factor care formează persoana într-o perspectivă multidirecțională (îl introduce pe copil în valorile grupului de referință, dar și de formare a primelor conduite, sau de interiorizare al unor stări de spirit elementare);
- Familia mai mult formează decât informează;
- Copilul *absoarbe* din mediul apropiat, familial, primele impresii, formându-și conduite prin *mimetism* și *contagiune directă*;
- Copiii vor face sau vor crede precum părinții imitând comportamentele acestora.

Școala:

- Copilul devine om social și își însușește limbajul social;
- Își formează cultura generală și comportamentul moral cetățenesc;
- Își formează concepția științifică despre lume;
- Își dezvoltă potențialul creator și se pregătește pentru integrarea socioprofesională.

Biserica și reprezentanții cultelor:

- Educația religioasă constituie o importantă componentă a procesului de spiritualizare a omului, o modalitate eficientă de cunoaștere și autocunoaștere;
- A face educație religioasă înseamnă a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instrucția religioasă (noțiuni cum sunt: evlavie, adevăr, rugăciune, pietate, iertare, cult, sacru, etc.) și a le cultiva un comportament adecvat normelor și canalelor religioase;
- Atmosfera religioasă și climatul moral vor constitui un deziderat comun al școlii, familiei, bisericii, societății, în care tinerii să învețe prețuirea, iubirea de semenii și reținerea de la a săvârși „răul”.

Instituții culturale

- Organizații guvernamentale cu caracter central sau local: case de cultură, case ale corpului didactic, institute de cercetare, biblioteci, societăți culturale și științifice, etc.

Structuri asociative

- Organizațiile cu caracter nonguvernamental: asociații profesionale, asociații ale părinților, agenți economici și reprezentanții lumii economico-financiară, structuri de tip sindical, autorități centrale și locale.

Mass-media

- Instanțele mediatice sunt chemate să amplifice, să continue sau să diversifice experiențele cognitive și comportamentale ale persoanelor;
- Gama acestor mijloace este deosebit de largă: ziare și reviste, radio și televiziune, internet;
- Este de dorit ca receptorul să ajungă la capacitatea de a filtra cu simț critic, dând dovadă de circumspecție interpretativă și de competență valorizatoare, pentru a selecta doar ceea ce este benefic și pentru a deveni imun față de chemări și incitații false sau chiar periculoase.

Promovarea unor valori comune la nivelul tuturor partenerilor implicați:

- Asigurarea egalității șanselor în educație;
- Revigorarea spiritului civic și a mentalității comunitare;
- Promovarea dialogului, transparenței și a comunicării deschise;
- Încurajarea inițiativei și participării;
- Dezvoltarea cooperării și colaborării;
- Statuarea disciplinei și responsabilității;
- Armonizarea condițiilor specifice cu exigențele sociale de ordin general.

3. LIMBAJUL MORAL: SPECIFICITĂȚI PSIHO-PEDAGOGICE, IMPLICAȚII ÎN ACTIVITĂȚILE INSTRUCTIV-EDUCATIVE.

Specificități psiho-pedagogice ale limbajului:

- Limbajului moral se exprimă în: *termeni pragmatici* (relație morală, interes moral, acțiune morală), *termeni axiologici-normativi* (valoare morală, normă morală, sens moral, opțiune morală, decizie morală) și *termeni atitudinali-evaluativi și instrumentali* (judecată morală, apreciere morală, opinie morală, sancțiune morală, deprindere morală, obișnuință morală, etc.);
- Potrivit lui C. L. Stevenson, limbajul moral poate fi folosit în două scopuri: unul pentru a *înregistra, clarifica și comunica* anumite opinii sau pentru a încerca și modifica interesul celuilalt, iar altul pentru a *stimula* oamenii la acțiune sau a-i face să ia anumite atitudini;

- Mănuirea eficientă a argumentelor de către educator trebuie să țină atât de legitățile formațiunilor logice cât și de exigențe particulare de ordin psihologic;
- Prin limbaj, educatorul nu numai că prezintă sau înfățișează realul, dar îi dă un sens, îl pune în valoare. Dacă stăpânim limbajul avem șansa de a stăpâni și realitatea.

❖ *Canalele comunicării:*

Subsistemul verbal caracterizat prin:

- Discursul verbal ocupă locul principal în educația morală;
- Cuvintele, integrate în unități propoziționale cât și la nivelul frazei, au puterea de a trezi elevului imagini și emoții cu valențe benefice pentru receptarea unor conținuturi;
- Limbajul comportă nu numai funcția de comunicare, ci și o funcție de *apel*, orientată spre destinatar, și o funcție *expresivă*, ce vizează locutorul. Limbajul mai poate avea și o funcție *metalingvistică* (orientată spre cod), o funcție *poetică* (ce are ca obiect enunțul) și o funcție *fatică* (ce vizează contactul comunicării).

Subsistemul paraverbal:

- Modul cum sunt rostite cuvintele încarcă emoțional ideile circumscrise de acestea, transformând dialoguri obișnuite – aparent banale – în instanțe expresiv modelatoare;
- Comunicarea orală, prin elementele ei supra-segmentale (intonatie, accent, debit, ritm, forță, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare și de a implica afectiv atât emitenții – profesorii cât și receptorii – elevii;
- Un profesor bun trebuie să fie și un excelent *actor* care să exploateze la maximum *haloul* de semnificații ale cuvântului rostit;
- Prin pronunțare el trebuie să miște, să emoționeze și să capteze întreaga ființă a elevilor;
- Eludând exprimarea concisă și comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificații colaterale, ci și prin ocultare, disimulare sau ascundere intenționată, dirijând conduita elevilor spre traiectele imaginarului;
- Chiar și ne rostirea, pauza între cuvinte sau fraze (într-o anumită măsură, poate chiar *neexplicarea* sau *ne-răspunsul* la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creșterea gradului de interes al elevilor;
- explicație *până la capăt* – chiar dacă este indicată – poate da expozeului didactic o notă de monotonie și plictiseală;
- Sunt momente când explicațiile *încheiate* pot răpi din farmecul și frumusețea unei lecții.

Subsistemul non-verbal:

- Mesajul vizual îmbracă atât un aspect *semantic* (lingvistic transpozabil și recuperat în parte de limbă) cât și un aspect *ectosemantic* (ce transcende semnificația imediată prin explorarea câmpului de libertate al semnului), iar sub aspectul funcțiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de *instanțe raționale, expresive și conative*;
- O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învățarea, căci prin arătare directă și trecere rapidă în revistă a obiectului de învățare se transmit informații fără scriere și lectură;
- Să mai reținem că ținuta fizică, fizionomia feței sau gesticulația educatorului pot stârni reverberații intelectuale sau afective asupra elevilor: mimica feței și gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificațiile cuvintelor; uneori, gesturile pot comunica mai multe informații, ascultând, decât vorbirea.

Alte aspecte ale comunicării (A. Ilica):

- *Comunicare intrapersonală* (reflexivă) presupune:
 - Comunicarea cu sine, înfățișare meditativă, atitudine de reflexie asupra sinelui, asupra comportamentului propriu; gândire emoțională;
 - Dialog interior; omul stă de vorbă cu sine, fără cuvinte;
 - Nu presupune codificarea – decodificarea informației;
- *Comunicarea interpersonală* presupune:
 - Dialog între doi parteneri;
 - Rolul ei este de a influența opiniile, atitudinile și credința oamenilor;
 - Funcții ale acestei comunicări sunt: *persuasiunea* (convingerea), *autocunoașterea* (determinăm partenerii la destăinuiți despre noi) *descoperirea lumii exterioare* (prin dialog dar și prin alte mijloace), *stabilirea de relații semnificative cu alții*.
- *Comunicarea în grup* presupune:
 - Comunicare interpersonală cu participarea mai multor locutori (grupuri constituite din 4 – 10 persoane);
 - Constituirea grupelor este determinată de proiecte comune;
- *Comunicarea publică* presupune:
 - Emițător unic – receptor multipli;
 - Retorica – *e ars liberală* a nivelului universitar medieval;
 - Reguli ale comunicării publice eficiente: teoria țintei – oratorul este un arcaș care țintește; teoria interacțională – îi este caracteristică caracterul comparativ al comunicării; varianta *ping-pong* – comunicarea este transmitere de informații la care se așteaptă răspunsuri; alternativa replicilor; inversarea rolurilor.
- *Comunicarea de masă* – prin intermediul mass-mediei.

4. COMPORTAMENTUL MORAL: DEFINIRE, FORME DE EXPRIMARE, CARACTERISTICI

Comportamentul moral *se învață*. Performanțele sale sunt diminuate în cazul elevilor cu discernământ scăzut sau a celor care cresc într-un mediu social care oferă modele comportamentale străine de valorile morale acceptate. Comportamentul moral se obiectivează în forme observabile a conduitei:

Construirea codului moral:

- În evoluția stărilor de conștiință ale copilului se produc unele transformări de care este necesar să se țină seama. Acest aspect a fost evidențiat de către Jean Piaget în lucrarea *Judecata morală la copil*, în care arată că, mai întâi, copilul respectă litera regulii morale (ceea ce i se cere) și, abia apoi, spiritul normei morale (ceea ce trebuie, ceea ce e dezirabil);
- Suportul psihologic fundamental al susținerii comportamentului moral este cel afectiv, cu mult mai important decât cel rațional;
- Cea mai veche și mai directă modalitate de achiziționare a comportamentului moral se realizează pe baza modelelor comportamentale pe care le oferă comunitatea – în speță – și în primul rând – familia, pe structura a *ceea ce e bine și ceea ce e rău*, în interesul pe care familia îl atribuie *binelui și răului*;
- Achiziționarea comportamentului moral rămâne exterioară stărilor de conștiință dacă în munca educatorului nu se respectă principiul activismului, în conformitate cu care copilul trebuie să devină co-participant la procesul propriei lui formări (morale – în cazul nostru).

Coordonatele realizării unei bune direcționări a acțiunii educaționale:

- Calitatea rezultatelor obținute de educator depinde, într-o bună măsură de calitatea achizițiilor (cunoștințe, obișnuințe, deprinderi, experiențe) morale ale copilului din etapa preșcolară a dezvoltării lui;
- Metodele și argumentele cu cel mai mare efect la interlocutor sunt cele care au mare forță persuasivă, angajând stările emoționale și motivaționale ale subiectului;
- Întărirea comportamentelor dezirabile este posibilă atât prin metode recompensatoare cât și sancționări, dar cele dintâi creează un mai mare atașament față de normă;
- Mai puternic decât orice metodă este modelul comportamental pe care-l oferă o persoană cu mare credibilitate și atractivitate pentru cel ce suportă acțiunea/ influența educativă;
- Este mai ușor de a forma comportamente de tip nou, decât de a schimba (corecta obișnuințe și deprinderi morale vechi și proaste;

- Strategiile schimbării comportamentelor și atitudinilor trebuie să parcurgă integral, pas cu pas, traseul formării respectivelor comportamente și atitudini, prin dislocarea – în puncte esențiale – a legăturilor care au condus la stabilizarea lor.

Reguli de întărire a comportamentului moral:

- Amplasarea copilului în contexte generatoare de mesaje cu conținut moral pozitiv;
- Revizuirea și reconsiderarea cunoștințelor morale ale copilului prin căutarea argumentelor care să contrazică justificarea și promovarea respectivelor deprinderi;
- Furnizarea de argumente satisfăcătoare, credibile, impresioniste cu privire la avantajele respectării regulilor și normelor morale, acceptate social, și cu privire la dezavantajele ce decurg din nerespectarea lor;
- Slăbirea forței orientative a opiniilor și convingerilor ce conțin deprinderi și atitudini indezirabile;
- Convertibilitatea conținutului negativ al conștiinței morale a copilului, printr-o fundamentare nouă, pozitivă, mai înainte de a se fi așezat și stabilizat criteriile valorice ferme care configurează personalitatea tânărului de mai târziu.

Pentru ca regulile de întărire să acționeze într-un sens pozitiv este necesar:

- Să se asigure o anumită *coerență* influențelor educative cu caracter moral (ceea ce este permis într-un moment să nu devină interzisă imediat în momentul următor);
- Să se evite *contrarietatea mesajelor* care-i sunt adresate copilului la un moment dat (ceea ce-i spune mama să nu fie contrazis de tata, ori invers, ceea ce-i pretinde un educator sub aspect disciplinar să nu fie contrazis de un altul);
- *Reperele valorice* să fie explicate (un mediu educativ indiferent față de reperele valorice creează ambiguitate și conflict interior iar selecțiile valorice operează aleatoriu);
- Valorile morale care fac obiectul procesului de învățare să nu intre în conflict în mod dramatic cu sentimentul de posesiune, de teritorialitate, cu imaginea de sine, cu așteptările personale (L. Ezechil).

❖ *Formarea conștiinței morale*

Componentele conștiinței morale:

- *Componenta cognitivă* – se referă la informarea cu conținutul și cerințele valorilor, normelor și regulilor morale. Pentru ca aceste elemente ale moralei sociale să devină comportamente ale moralității, se impune ca elevul să cunoască și să înțeleagă: *notele definitorii, sensul și cerințele lor*. Ele se prezintă sub forma unor *interdicții, permisiuni* și „*chemări*” adresate personalității;

- *Componenta afectivă*: Dezvoltarea sensului acestor norme și reguli se face treptat, în funcție de complexitatea lor și de capacitatea de înțelegere a educabilului:

Formarea reprezentărilor, noțiunilor morale, convingerilor morale și judecăților morale:

a. *Reprezentarea morală*:

- Este o reflectare sub formă de imagine intuitivă a unor multitudini de elemente caracteristice unui complex de situații și fapte morale concrete, în care copilul a fost angrenat, sau pe care le-a perceput, observat, în legătură cu aceeași regulă morală – imagine care include și o notă apreciativă ori imperativă;
- Se formează în situații concrete, în care educabilul este antrenat, important este, ca din punct de vedere educativ, să creăm situații favorabile;
- Elevul reușește să delimiteze notele esențiale de cele tangente unei împrejurări oarecare și apoi să le extindă la toate situațiile reale sau posibile, pe care norma sau regula morală o acoperă;

b. *Noțiunea morală*:

- Reflectă ceea ce este esențial și general unei clase de manifestări morale pe care norma sau regula morală le cuprinde;
- Cunoașterea comandamentelor morale sociale trebuie să fie întregită cu elementele afective ale conștiinței (emoții, sentimente, etc.) pentru a putea acționa asupra conduitei;
- Nici cunoașterea și nici adeziunea afectivă nu sunt suficiente, pentru declanșarea actului moral – în cazul unei obstrucționări – fără un efort volițional concretizat în trăsături diverse (perseverența, tenacitatea, consecvența, independența, spiritul de inițiativă, curajul, etc.).

c. *Convingerile morale*:

- sunt rodul integrării cognitive, afective și voliționale în structura psihică a persoanei.

d. *Judecățile morale*: reflectă caracterul apreciativ asupra noțiunii morale.

Urmare a atingerii componentelor: reprezentări și noțiuni morale, idei și concepții morale, convingeri morale, sentimente morale, aspirații și idealuri morale se ajunge la formarea conștiinței morale.

❖ *Conduita morală*

Definiție:

Din perspectiva psihopedagogică, formarea conduitei vizează atât *deprinderile și obișnuințele* de comportare morală cât și *trăsăturile* pozitive de caracter. În timp ce conștiința morală se exprimă prin *intenții* prin *cum trebuie*, conduita morală se exprimă prin *fapte*.

- *Deprinderi și obișnuințe morale*:

Deprinderile morale:

- sunt componente automatizate ale conduitei ce se formează ca răspuns la anumite cerințe care se repetă în condiții relativ identice.

Obişnuințele morale:

- implică faptul că activitățile automatizate au devenit o *trebuință* internă. Exercițarea acelei activități se face *automat*, datorită unui impuls intern, ori de câte ori se repetă condițiile externe care o presupun și o solicită.

Cerințe de care trebuie ținut seama în formarea deprinderilor și obişnuințelor morale:

- Exersarea să fie astfel organizată, încât să se desfășoare întotdeauna în concordanță cu cerințele, precis și clar formulate;
- Să existe o foarte bună organizare a activității elevilor;
- Formarea deprinderilor și obişnuințelor este o acțiune de durată, automatizarea neputându-se realiza doar prin câteva exerciții;
- Automatizarea se bazează pe cele trei componente: cognitivă, afectivă, volitională;
- În formarea deprinderilor și obişnuințelor să se țină seama de particularitățile individuale ale elevilor.
- *Manifestările sau trăsăturile pozitive de caracter*

Definiție:

- Sunt componente psiho-morale ale persoanei ce rezultă din asimilarea normelor morale și integrarea lor în structura personalității umane. Este vorba despre un *aliaj* dintre normele morale și un substrat psihologic corespunzător. În acest aliaj normele morale oferă conținutul; activitatea psihică a persoanei, cu toate mecanismele ei constituie procesul; iar rezultatul obținut îl constituie trăsăturile caracteriale.

Trăsăturile caracteriale:

- sunt considerate ca *forme stabilizate* de comportare morală (I. Nicola). Ele se formează în și prin activitate, prin interacțiunile omului cu mediul social.

Categorii de trăsături pozitive de caracter, după conținutul lor:

- Atitudinea omului față de societate și implicit față de semenii săi: *spirit de cooperare, dragoste de țară, principialitate, sociabilitate, cinste, umanism, optimism, delicatețe, etc.*;
- Atitudinea omului față de muncă: *hărnicie, spirit de inițiativă, spirit de întrajutorare, punctualitate, etc.*;
- Atitudinea omului față de sine însuși: *modestie, demnitate, spirit critic și auto-evaluativ, curaj.*
- *Atitudinea – indicator al conduitei moral civice*

Cele mai multe dintre normele morale se referă la atitudinea individului față de valorile sociale, față de instituții, față de ceilalți, fidelitatea față de numite valori fundamentale. Între conduita morală și cea civică este un raport, parțial de subordonare, parțial de supunere. Ambele sunt bazate, în linii mari, pe același set de valori, se constituie concomitent și se exprimă prin *atitudini cetățenești*.

Civismul este unul din obiectivele importante ale educației:

Necesitatea educației civice: Avem nevoie de cetățeni bine informați care:

- Să participe într-un mod responsabil la schimbările care se produc și la dezvoltarea societății civile;
- Să cunoască și să susțină ideile și valorile democratice;
- Să se manifeste ca cetățeni informați și responsabili;
- Să participe cu competență la viața școlii și în perspectivă, a societății;
- Să-și dezvolte deprinderi de luare a deciziilor și de participare activă la viața societății.

Specificul educației civice:

- Educația civică presupune însușirea unor cunoștințe referitoare la o societate democratică și exersarea unor practici specifice modului de existență și de manifestare a cetățeanului într-o democrație (cunoștințe etice, deprinderi etice, valori și atitudini civice).
- *Elementele de conținut* pe care se pune accent în cadrul educației civice: recunoașterea valorii și demnității personale; identificarea drepturilor personale dublate de responsabilități; raporturile noastre cu lumea înconjurătoare; înțelegerea organizării și funcționării instituțiilor statului; înțelegerea structurilor sociale și a dinamicii vieții și activității acestora; aprecierea valorilor democratice; înțelegerea aspectelor de ordin politic, istoric, economic; analiza raportului între cetățean și stat; înțelegerea raportului dintre atingerea scopurilor individuale și colective; exprimarea opiniilor în raport cu diferite puncte de vedere; folosirea independentă și critică a informației.

Modalități de îmbunătățire a calității educației.

- Construirea unui mediu educațional în măsură să determine elevul să cunoască, să înțeleagă și să aplice de așa manieră aspectele formative legate de valori, încât să reducem cât mai mult traseul *de la normă la comportament*;
- Valorizarea experienței cotidiene a elevilor pe probleme de educație civică și o mai bună motivare prin racordarea mai puternică la realitatea pe care aceștia o întâlnesc în cale;

- Creșterea gradului de conștientizare și convingere privind exersarea unor valori ca: *respectul, ajutorul reciproc, onestitatea, responsabilitatea, demnitatea, solidaritatea, atitudinile civice*;
- Dezvoltarea capacităților care să le ofere posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși, de a-și susține propriile opțiuni;
- Dezvoltarea la un nivel superior a competențelor care să permită elaborarea de răspunsuri la probleme și situații complexe ce țin de: *integrare, adaptare, cooperare, solidaritate, mobilitate*;
- Dezvoltarea unor *abilități sociale* care să-i facă pe elevi mai receptivi la diferitele probleme sociale dezvoltând: *curajul, inițiativa și responsabilitatea* de a se implica în rezolvarea lor;
- Accentuarea preocupărilor privind încurajarea muncii în echipă, prin care să conturăm mai puternic valori ca: *responsabilitatea, spiritul critic, solidaritatea, cooperarea, respectul reciproc, compasiunea*, etc.;
- Sporirea situațiilor de învățare prin care să situăm elevul în miezul problemei rezervându-i rolul activ și principal;
- Dezvoltarea *competențelor sociale*;

5. NIVELURILE ȘI STADIILE DEZVOLTĂRII ȘI EDUCĂRII COMPORTAMENTULUI MORAL

❖ *Teoria dezvoltării stadiale a lui Jean Piaget*

Jean Piaget a identificat *patru stadii* succesive ale reprezentării și practicării regulii morale pe care copilul o primește de la societate:

- *Stadiul motric* (corespunzător copilului între 2 – 3 ani), în care regula morală nu este coercitivă, nu are caracter de obligație, pentru că la acea vârstă el nu se comportă în funcție de propriile sale dorințe și deprinderi asimilate și trăiește realitatea externă lui, oarecum inconștient;
- *Stadiul egocentric* (de imitare a regulii morale impuse din afară copilului în vârstă de 4 – 5 ani), în care acesta nu este preocupat de codificarea regulii, de identificarea intențiilor comportamentului;
- *Stadiul cooperării sau respectării regulii morale* (corespunde vârstei de 7 – 8 – 10 ani), respectarea lor reprezentând o obligație de comportament;
- *Stadiul codificării regulii morale* (specific vârstei de 11 – 14 ani), în care preadolescentul este interesat de înțelesul și motivele comportamentului său și de reunirea regulilor într-o lege morală.

❖ *Teoria lui Lawrence Kohlberg*

Caracteristici:

- plasează în primul plan, din unghiul său de vedere al raportării la societate *valorile de bine și justiție* (dreptate) ca definatorii dezvoltării comportamentului moral al copilului;
- corelează conceptul de stadialitate cu cel de *nivel al dezvoltării morale* în înțelesul de *gradualitate* sau *înălțime* a acesteia;
- concepția sa, dezvoltarea morală parcurge un *nivel pre-convențional*, un *nivel convențional* și un *nivel post-convențional*, în cadrul fiecăruia existând două stadii (etape) de dezvoltare:

Nivelul pre-convențional cuprinde:

- *Stadiul moralei heteronome* caracterizat de respectarea regulii de comportament a cărei încălcare este urmată de sancțiune; comportamentul copilului are drept motivație evitarea pedepsei și a puterii;
- *Stadiul individualității morale* în care: regula morală este respectată dacă ea corespunde intereselor imediate ale individului și ceilalți au posibilitatea de a acționa în același fel.

Nivelul convențional cuprinde:

- *Stadiul subordonării față de societate*, în sensul de contract social, de utilitate socială a dreptului omului care să fie respectată în fiecare comunitate umană;
- *Stadiul eroilor morali* (dacă aceștia există) sau al *responsabilității morale universale*, prin care se cere a ne comporta în spiritul valorilor de dreptate și de respectarea demnității umane, încât fiecare individ să fie tratat ca *scop în sine* și nu ca *mijloc* posibil de acțiune;

Este de dorit o dezvoltare morală a individului, astfel încât el să evolueze cât mai corect de la respectarea regulii morale pentru a evita pedeapsa, dezaprobarea altora, somația, sau blamul autorității îndreptățite la o conformare normativ – axiologică, prin care să se păstreze respectul altora față de sine și pentru a se implica activ și rațional în viața comunității în care trăiește.

❖ *Teoria conștiinței lui Gordon W. Allport*

Caracteristici:

- aduce un plus de clarificare asupra stadialității făcând deosebirea între o *conștiință morală autoritară*, specifică perioadei copilăriei care spune *trebuie* sau *este obligatoriu* și conștiința de mai târziu a adolescentului care semnifică *ar trebui* și decurge dintr-un *simț al datoriei* și al *recunoașterii valorilor și normelor morale* în viața socială;

- Prin trecerea de la obligatoriu la *ar trebui*, comportamentul moral devine un fel de *auto-orientare generală* care presupune trei schimbări importante:
 - Sancțiunile exterioare sunt înlocuite prin sancțiuni interioare;
 - Stările afective, legate de interdicții, frică sau obligații sunt înlocuite de trăiri ale preferinței și opțiunii morale, ale respectului de sine și respectului altora;
 - Deprinderile sau obișnuințele morale specifice *ascultării* fac loc unei autonomii valorice generale, care continuă liniile alese ale efortului de perfecționare comportamentală (autoeducație morală).

Toate aceste considerații dezvăluie un mecanism psihologic și normativ – axiologic al edificării morale a comportamentului uman, care atenționează asupra caracterului său deschis de maturizare psihică și asimilare treptată a unui nucleu valoric în continuă lărgire. Vârsta, nivelul de inteligență, mediul familial și școlar, microgrupul din care face parte copilul sunt factori care contribuie la dezvoltarea sa morală.

6. AUTOEDUCAȚIA MORALĂ – PARTE CONSTITUTIVĂ A EDUCAȚIEI MORALE: SEMNIFICAȚII, FORME, SURSE, COMPONENTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE

Definiție:

- Autoeducația este o activitate conștientă, sistematică și orientată spre atingerea unui scop pe care și-l stabilește *fiecare* și care pretinde un efort personal.

Caracteristici:

- Are scop propriu;
- Are caracter conștient și organizat al acțiunilor;
- Se bazează pe cunoaștere și auto-angajare;
- Necesită efort orientat spre perfecționarea propriei personalități;

Semnificații:

- Autoeducația este concepută ca un continuum existențial, a cărei durată se confundă cu însăși durata vieții și care nu trebuie limitată la timp (vârsta școlară) și închisă în spațiu (clădiri școlare);
- Autoeducația constituie un răspuns specific față de dinamismul existențial, în sensul implicării în autoformare în funcție de solicitările multiple și inedite, este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute;

- Este un *scut* și un *sprijin* care întărește încrederea în viitor și în progres;
- Are un caracter *anticipativ*, bazându-se pe obișnuința de a învăța și pe ideea că, într-o societate democratică, *fiecare învață de la fiecare*;
- Individul devine mai responsabil față de sine însuși și față de ideile sau realizările celorlalți;
- Autoeducația este una dintre căile prin care se realizează educația permanentă;
- Autoeducația nu se mai definește în raport cu un conținut determinat, ce trebuie asimilat, ci se concepe, în adevăratul său sens, ca un proces al ființei care, prin diversitatea experiențelor date, învață să se exprime, să comunice, să pună întrebări și *să devină tot mai mult ea însăși*.

Relația autoeducației cu educația morală:

- Au același elemente structurale;
- Presupun același scop;
- Implică un minimum de condiții în cazul autoeducației;
- Autoeducația apare ca un corolar al educației, ca *nivelul cel mai înalt* pe care trebuie să-l cucerească fiecare în desăvârșirea sa.

Virtuțile autoeducației:

- Autoeducația presupune o serie de calități și însușiri din partea celui care-și propune un proiect de autoformare: decizie, perseverență, fermitate, aspirații, năzuințe, ambiție, și prezența unui ideal mobilizator, a unui *model pozitiv*;
- Modelul ales devine un stimulent, un factor dinamizator, care exercită asupra noastră o atracție deosebită și duce deseori la perfecționări neașteptate;
- Autoeducația stă la dispoziția tuturor, în mod egal. Ea poate face servicii deosebite mai ales celor care nu au putut beneficia, din motive felurite, de toate avantajele școlarității, așa încât alături de autoinstrucție, autoeducația devine *pârghie* a progresului social;
- Autoeducația este o calitate a omului modern și pentru că ea exprimă o tendință a prezentului și o cerință a viitorului, vizând afirmarea fiecărei persoane conștiente;
- Nu trebuie trecută cu vederea *motivația* ca suport al autoeducației precum și *responsabilitatea individuală* (dorința, mândria, ambiția, dragostea, etc.);

Autoeducația conține elemente cu caracter social care se condiționează:

- Autoeducația presupune *autocunoaștere*, iar aceasta se realizează, de obicei mai bine prin alții, prin semenii noștri. Componenta conștiinței de sine, un mod de explorare și verificare a *propriului eu*, autocunoașterea are rolul a ne regla comportamentul în acord cu exigențele sociale și cu propriile aspirații și capacități. Autocunoașterea servește ca punct de plecare a autoeducației. Educația capacităților de autocunoaștere a elevului trebuie să înceapă încă din primele clase ale școlii generale, ajutându-i în descoperirea identității lor, dezvoltându-le treptat capacitatea de a-și aprecia obiectiv, cu spirit critic și cu simț de răspundere calitățile și lipsurile. Autocunoașterea este și trebuie să fie întotdeauna în serviciul *autodezvoltării*, fie că este vorba de a ne *abține* de la unele fapte condamnabile, fie că este vorba de a ne cultiva și dezvolta unele trăsături pozitive;
- Autoeducația presupune *autoconducere*, voința de a interveni și responsabilitatea care delimitează atribuțiile subiectului și care-l plasează în colectiv, care îl individualizează față de ceilalți și-i arată ce anume se impune;
- *Conștiința de sine*, ca focar interior (inițiator, executor și evaluator) acționează sub imperiul unor norme morale impuse de societate și colectiv;
- Autoeducația presupune o *autonomie morală*, care trebuie cultivată și desăvârșită mereu.
- Înțeleasă, din *perspectivă individuală* sau *subiectivă*, autoeducația este o continuă aspirație spre autodepășire, dar și *credința* permanentă a individului, de a se birui, de a lupta neîmpăcat cu sine însuși pentru a cuceri noi înălțimi;
- Privită sub unghi *psihologic*, această luptă apare ca una din cele mai nobile și mai elevate aspirații ale individului. Ea este corespunzătoare *setei de a cunoaște* – pe plan intelectual – și se înscrie în sfera *motivației*;
- Ca angajare, solicită personalitatea în întregime și, mai ales, latura *voluntară* și *characterială*. De aceea programul de autoeducație devine *proiect*, *deviz* și *bilanț*, el oferind și posibilitatea obiectivă de autocontrol și autoevaluare, indispensabile în ambele situații;
- Autoeducația permite confruntarea discretă a oricărei persoane cu cerințele actuale, favorizează încercarea unei depășiri permanente, stimulează încrederea în sine și *finalizează* ceea ce școala sau mediul a lăsat neterminat;
- Autoeducația presupune o *viață psihică activă*, o efervescență intelectuală, căutări și năzuințe nobile.

❖ *Metode și procedee de autoeducație*

Se poate vorbi mai degrabă de sugestii metodologice, decât despre o adevărată metodologie referitoare la realizarea autoeducației.

Pentru elaborarea unui program de autoeducație se iau în considerare:

- Condiționarea, dorința de schimbare;
- Fixarea scopului;
- Alegerea metodelor și procedeeelor specifice adecvate pentru formarea și dezvoltarea a ceea ce urmărim și integrarea într-un sistem și în regimul nostru de activitate;
- Stabilirea perioadei de aplicare a programului;
- Autoevaluarea.

Exercițiul:

- *Exerciții normale*, oferite de muncă, învățătură, timpul liber, jocul, eventuale îndeletniciri preferate (lectura, șahul, muzica, etc.);
- *Exercițiile speciale* pot fi de foarte multe feluri, după natura activităților (fizice sau mintale); după domeniul vizat (morale, estetice, intelectuale, etc.); după durată (de lungă sau scurtă durată); după țelul urmărit (de cercetare, de dezvoltare, sau de perfecționare).

Alte metode:

- metode de control: jurnalul intim, autoobservația, autoanaliza, autocontrolul, autoraportul;
- metode de auto-stimulare și autoexersare: critica și autocritica, autocomanda, autoconvingerea, autosugestia, comunicativitatea, exemplul;
- metode practice: jocul, comparația;
- metode de constrângere: autodezaprobară, renunțarea;

Exemplul lui Demostene, care și-a învins bâlbâiala prin exerciții de respirație și vorbire cu pietricica în gură pe malul mării este edificator și încurajator. Despre Goethe se spune că se urca pe clădiri înalte pentru a-și învinge teama și amețea.

❖ *Educația morală și religioasă*

Educația morală și religioasă-acțiuni complementare:

- Educația religioasă constituie o coordonată importantă a formării personalității, strâns legată de cea morală, care urmărește implementarea și asimilarea valorilor religiei în conduita socială a persoanei;
- A face educație religioasă înseamnă a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instrucția religioasă și a cultiva un comportament adecvat normelor și canoanelor religioase, recunoașterea sacralului ca valoare;

- Educația religioasă devine, într-o viziune ecumenică, *un suport al educației spirituale, morale și civice*, strâns legate și interdependente;
- Prin educația religioasă se realizează mai repede și mai ușor un comportament mai respectuos, dezirabil și umanist;
- Atmosfera religioasă și climatul moral vor constitui un deziderat comun al școlii, familiei, bisericii, societății, în care tinerii să învețe prețuirea, iubirea de semeni și reținerea de la a săvârși *răul*;
- Climatul moral și religios al familiei contribuie extrem de mult la realizarea educației morale. Cu atât mai mult cu cât vârstele mai mici sunt mai deschise punerii bazelor sentimentelor religioase;
- Trecerea de la basme, legende și alte istorisiri cu caracter moral, la pilde cu conținut religios, se face la vârsta școlară mică aproape pe nesimțite. Imaginația, afectivitatea și receptivitatea față de tot ceea ce este nou, posibil și misterios fiind deosebit de activă, favorizează contactul cu aceste valori;
- Sensibilitatea copilului și disponibilitatea lui pentru a participa la descoperirea *misterelor*, presărate în texte sacre, sunt *premise* admirabile pentru educația religioasă;
- În educația religioasă, acceptarea liber consimțită, pe baza unor convingeri morale, personale a unor principii și a unor valori perene reprezintă și ea premisa obligatorie a succesului.

7. FINALITĂȚILE ȘI STRATEGIILE DE FORMARE ȘI EVALUARE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI MORALE.

❖ *Finalitățile*

Definiție:

- Sunt *aspirații, intenționalități*, pe termen lung. *Conceptul de finalitate* demonstrează faptul că omul este o ființă îndreptată către un viitor, pe care el îl dorește mai bun;

Categorii de finalități:

- *Finalități micro-structurale* – specifice diferitelor laturi ale educației (morale, intelectuale, estetice, etc.), care se referă la dezvoltarea persoanei (spirit critic, creativitate, autonomie morală, capacitate de analiză și sinteză);
- *Finalități macro-structurale* – situate la nivelul sistemului de învățământ, prin care se delimitează ansamblul influențelor diferitelor medii educaționale.

Finalități ale sistemului educațional (A. Peretti)

- *Finalitate centrală* – de comunicare interpersonală între generațiile unei societăți – asigurând continuitatea unei societăți cu ea însăși, cu trecutul și prezentul său și cu posibilitățile de evoluție care permit realizarea aspirațiilor;
- *Finalitate de referință* – îi asigură individului capacitatea de a unifica, printr-un act de gândire și de a sensibiliza diferite fapte de cultură și civilizație;
- *Finalitate a securității și creativității* – presupune ca actul educației să ofere celor educați un mediu cultural securizat.

❖ *Idealul educativ*

Definiție:

- Exprimă modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice și pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei. Idealul educațional realizează joncțiunea între ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul prin procesul educației;
- *Idealul educațional* din societatea noastră presupune formarea unei personalități integral – vocaționale și creatoare, capabilă să exercite și să inițieze roluri sociale în concordanță cu propriile aspirații și cu cerințele sociale (I. Nicola);

Componentele idealului educațional:

- *Antropologică*: urmărește formarea unei individualități armonioase, integrale, realizarea ei efectivă prin concretizarea finalităților și obiectivelor diferitelor laturi ale educației (intelectuale, morale, estetice, etc.);
- *Acțională*: urmărește operaționalizarea cunoștințelor însușite în diferite contexte acționale; nu trebuie privită doar din perspectiva formării unei competențe profesionale, ci și în vederea îndeplinirii de către individ a diferitelor roluri sociale (legate de profesie, de cetățean, de părinte, de membru al unei comunități).

Dimensiunile idealului educațional: (I. Nicola):

- *Dimensiunea socială* (să fie congruent sau coextensiv unor cerințe sociale);
- *Dimensiunea psihologică* (să răspundă nevoilor și posibilităților indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste *putința* oamenilor);
- *Dimensiunea pedagogică* (să permită o transpunere practică în plan instructiv – educativ).

Nivelurile de la care se pornește în fixarea unui ideal pedagogic:

- *Determinarea socială* (tipul și esența societății);
 - *Modelul dezvoltării ideale a personalității* – istoricește determinat;
 - *Valorile fundamentale ale lumii contemporane* (democrația, umanismul, civismul, toleranța, respectarea drepturilor omului);
 - *Tradițiile culturale, valorile naționale* – întemeiate istoric.
- ❖ *Omul de vocație și omul reprezentativ:*

Omul reprezentativ

- Este tipul reușit al adaptării pasive la mediu, corespunde imaginii pe care și-o face societatea despre această realitate (parlamentar, ziarist, muzician, călugăr etc.);
- Se caracterizează prin stăpânire de sine, întrecere pe sine;

Omul de vocație:

- se caracterizează prin: dezinteresare, uitare de sine, tenacitate, originalitate, conștiinciozitate, răspundere personală, răspundere față de viitorime, găsește în muncă o întregire sufletească, este garant al progresului social, este vizionar, cu răspundere morală, productiv, atras de opere de valoare;
 - nu se sperie de obstacolele care apar în timpul exercitării profesiei. Când *tiparul profesional nu se potrivește cu aptitudinile sale, toarnă unul nou adaptat acestora* (M. Stanciu).
- ❖ *Scopurile educaționale*

Definiție:

- sunt ipostaze ale finalităților educaționale care realizează acordul între idealul educațional și obiectivele sale, atunci când ele sunt pertinente sau pot sta în locul idealului când acesta este supradimensionat axiologic, sau inadecvat, iluzoriu, utopic.

Relația ideal educativ - scop educativ:

- Dacă idealul educativ este general și unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativității acestora la diversitatea situațiilor educative. Astfel se pot identifica: scopul unei lecții, scopul unei teme, scopul unui exercițiu, scopul unei laturi a educației;
- Este de dorit ca între ideal și scop să se stabilească o relație de continuitate și adecvare. Realitatea, însă, contrazice, adesea, aceste exigențe.

❖ *Obiectivul educațional*

Definiție:

- Este ipostaza cea mai *concretă* a finalităților și desemnează tipul de schimbare pe care procesul de învățământ sau cel din alt sistem educativ îl așteaptă și / sau îl realizează. Obiectivele educaționale se referă, întotdeauna, la achiziții de încorporat redactate în termen de comportamente, concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Obiectivele educaționale se deduc din scopul educațional. Chiar dacă poartă pecetea idealului educațional, obiectivele nu pot fi extrase direct din idealul educațional.

Clasificarea obiectivelor:

a. În funcție de domeniul la care se referă:

- obiective cognitive (transmitere și asimilare de cunoștințe);
- obiective afective (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor);
- obiective psihomotorii (centrate pe formarea unor conduite și capacități manuale).

b. În funcție de nivelul de generalitate:

- obiective generale (au caracter global, abstract și se referă la o anumită latură a educației);
- obiective medii (sunt finalități privitoare la disciplinele școlare, particularități de vârstă ale educațiilor, etc.);
- obiective particulare (se referă la performanțele concrete, obținute prin prelucrarea materiei din programe);

Funcțiile obiectivelor (C. Cucuș):

- *Funcția de orientare axiologică a procesului de învățământ* – se referă la conștientizarea sistemului de valori care orientează activitatea educatorilor;
- *Funcția de anticipare a rezultatelor școlare* – se referă la caracterul anticipativ al proiectării și la motivarea pe care aceste obiective operaționale o creează elevilor;
- *Funcția evaluativă* – urmărește modul prin care obiectivele educaționale devin criterii importante în evaluarea eficienței activităților desfășurate;
- *Funcția de reglare a procesului de învățământ* – urmărește modul de selectare, organizare și transmitere a conținuturilor, strategiilor, formelor de organizare adecvate diferitelor situații.

❖ *Sistemul metodelor educației morale*

Sistemul metodelor educației morale poate fi descris și explicat prin raportare la nivelurile și stadialitatea dezvoltării comportamentului moral, în contextul a două împrejurări educative din mediul școlar:

- *Situativ directivă* – în care educatorul acționează asupra comportamentelor psihologice ale elevilor, prin intermediul combinării prescripțiilor diferitelor valori și norme de tipul *este permis* (se poate), *este interzis* (nu se poate), *este obligatoriu* (trebuie);
- *Valoric acțională* – în care accentul cade pe interiorizarea (asimilarea) valorilor și normelor morale, mediată de capacitatea persuasivă a sistemului metodelor educației morale, potrivit scopurilor pe care le au de atins.

Conținutul metodelor educației morale:

- *Metode ale receptării și înțelegerii limbajului moral și a situațiilor de viață cu semnificații morale:* explicația, convorbirea, analiza de caz, povestirea, reflecția, hermeneutica, tradiția morală;
- *Metode ale declanșării, întăririi sau restructurării manifestărilor de comportament moral:* imitația, exemplul, recomandarea, sugestia, lauda, jocul cu roluri, exercițiul moral sub diferite variante, testul proiectiv, muștrarea, sancțiunea;
- *Metode ale autoeducării morale:* autoobservarea și autoanaliza, autosugestia, autocontrolul, autorenunțarea, autoimpunerea, autoevaluarea.

Tipuri de intervenție:

- *Intervenția educativă directă* – care este de natură explicativă, sugestivă și autoritară;
- *Intervenția educativă indirectă* – care este de natură rațională, fiind reprezentată de mediul social grupal din care subiectul moral face parte și al cărui produs relativ este.

Metodele educației morale:

Imitația:

- are înțelesul de *copiere* a unor manifestări de comportament;
- indiferent de vârstă, omul trăiește *trebuința* de concret, de amănunt, al unei fapte sau întâmplări morale;
- imitația poate fi folosită *spontan* sau *selectiv*: exemplul moral, propunerea, sugestia, recomandarea unui comportament moral de urmat;
- imitația pune problema unor *modele* de comportament și a unor particularități ale ei pentru anumite vârste.

Lauda:

- obiectul laudei este o acțiune morală înfăptuită, o însușire de comportament;

- *tipuri de laudă: confidențială* – între cel care laudă și cel lăudat; *publică* – cu unul sau mai mulți martori; *simbolizatoare* – cel lăudat este ridicat la rangul de model comportamental;
- *efecte pedagogice: asupra celui lăudat* produce plăcere, stimulează, iar prin repetare cel lăudat devine apreciat, admirat, ascultat, se simte folositor; *asupra grupului* din care face parte, exemplul celui lăudat poate fi urmat; *asupra relației* dintre cel lăudat și cel ce laudă – trezește simpatie, declanșează receptivitate, sau, din potrivă, când – din carii motive – nu este acceptată, de exemplu de grupul școlar, poate provoca reacții ostile: în loc să ocrotească pe cel lăudat, grupul are o atitudine negativă față de el;
- *condiții* pentru ca lauda să însemne o recunoaștere a valorii: să se refere la fapte sau realizări (să fie autentică); să fie stimulatoare; să nu degenereze în lingușire sau conflict.

Persuasiunea:

- are înțelesul de a convinge, de a îndemna;
- elementul definitoriu al acestei metode este *deliberarea morală*, înțeleasă ca obținere a forței psihice, afective și raționale, necesare trecerii la activitate; prin această particularitate subiectul moral aderă la una sau alta dintre valorile și normele morale ale vieții sociale, efectul deliberării fiind *decizia morală*.

Reflecția morală:

- este un act de meditație întreprins spre a înțelege și explica sensul unei manifestări de comportament, mobilurile și consecințele sale;
- este o metodă care din punct de vedere psihologic este alcătuită din operațiile de: îndoială, evocare, deliberare și opțiune morală;
- prin intermediul unor proverbe, maxime, sau aforisme despre calitățile și defectele morale ale comportamentului moral, putem înțelege mesajul referitor la condiția umană;
- această metodă contribuie la asimilarea unor valori și norme comportamentale cum ar fi: bunăvoința, amabilitatea, respectul și sinceritatea, datoria, curajul, cumpătarea, înțelepciunea.

Exercițiul moral:

- se prezintă sub mai multe variante, între care și activități de învățare școlară curentă când aceasta este privită ca activitate pentru sine și societate;
- prin componenta *afectivă* (ca atitudine față de muncă), componenta sa *volitivă* (de efort și tenacitate a subiectului moral în realizarea activității de învățare, ca obligație morală) această variantă a exercițiului este un *indicativ* al evoluției comportamentului copilului și al adolescentului și în același timp *spațiul* în care nu pot lipsi motivele morale ale succesului moral.

Sancțiunea morală

- este o metodă de educație a deprinderilor și obișnuințelor morale de comportament și se prezintă ca o experiență neplăcută, consecință a unei vini morale. Rostul ei nu este o *educare către supunere*, ci să prevină sau să avertizeze, să îndrepte ori să schimbe diferitele motive, ale unor manifestări negative de comportament;
- trebuie avute în vedere *gradele de gravitate* ale comportamentului moral astfel ca, prin diferite forme de sancțiune – cum sunt *scăderea notei la purtare sau lucrări de pedeapsă*, prin a reface o lucrare dată și a o scrie de mai multe ori, în ideea că elevii să fie ordonați sau punctuali în ceea ce fac;
- *atenționarea* în fața clasei a unor neglijențe de comportament, utilizând des și în diverse situații: mustrarea, admonestarea, ori reproșul poate avea și ea consecințe negative.
- ❖ *Evaluarea comportamentului moral*

Evaluarea vizează importanța comportamentului alcătuită din două aspecte:

- unul referitor la *efectul moral extern al comportamentului* (diferiți oameni sunt afectați de manifestările comportamentale ale cuiva, la baza cărora se află diferite *intenții* ca sursă cauzală);
- altul referitor la *efectul moral intern al comportamentului*, care constă în ceea ce numim încrederea pe care o avem în cineva, *a conta, a te baza*, pe cineva datorită opțiunii și virtuților sale morale;

Opțiunea morală:

- este un cumul posibil de virtuți (curajul, cumpătarea, prudența, cinstea, corectitudinea), în contrast cu *mediocritatea morală* și *admiterea* manifestărilor negativă ale acestora în viața socială.

Oportunismul moral:

- este reprezentat de omul care nici nu se supune unor valori și norme morale, nici nu se opune, nici corect nu este și nici cinstit, nici nu minte, cu gura plină, dar nici nu spune adevărul. El pare *omul care privit de la distanță, nu comite nimic grav*. Ori tocmai acesta e păcatul lui de moarte, cel care-l scutește de atacul comunității și de tresărirea conștiinței proprii. Un astfel de comportament este unul depozitar al *mizeriei morale*.

O evaluare corectă presupune:

- Definirea și formularea cât mai obiectivă a caracteristicilor procesului evaluat;
- Identificarea celor mai relevante tehnici și instrumente de evaluare.

Tehnici alternative / complementare de evaluare:

În cadrul evaluării acțiunilor educative e nevoie de folosirea tehnicilor alternative de evaluare, ce vizează alături de obiectivele de învățare, urmărirea unor obiective atitudinale și comportamentale la elevi.

- *Observarea sistematică a comportamentului elevilor*: are la dispoziție instrumente ca: fișa de evaluare (calitativă), scara de clasificare și lista de control / verificare;
- *Investigația*: cunoaște două etape: *prima etapă*, în care elevul primește o sarcină prin instruiri precise; *a doua etapă* constă în evaluarea investigativă prin care urmărim: strategia de rezolvare, corectitudinea înregistrării datelor, abilitățile elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute, produsele realizate, atitudinea elevilor în fața sarcinii, dezvoltarea unor deprinderi de lucru individual / de grup;
- *Portofoliul*: este un instrument de evaluare complex, integrator, reprezentând o alternativă viabilă la testele standardizate; reprezintă cartea de vizită a elevului;
- *Proiectul*: constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată ca o evaluare sumativă; subiectul este stabilit de educator, dar ulterior și elevii își pot propune subiecte;
- *Înregistrarea standardizată a rezultatelor școlare (ROA)*: toate datele furnizate de-a lungul școlarității unui elev, prin formele de evaluare: obiectivă, semi-obiectivă și prin tehnicile alternative (complementare) de evaluare, asigură o bună cunoaștere a elevului prin traiectele formării sale în diversele segmente de școlaritate pe care le urmează; scopul acestei metode este asigurarea comparării rezultatelor școlare, la nivel național, în situații în care elevii nu sunt selectați pe baza unui examen.

Concluzii asupra evaluării:

Evaluăm:

- Volumul de noțiuni morale, caracterul de sistem al acestora, nivelul de integrare și temeinicia acestora;
- Capacitatea de a efectua raționamente morale;
- Capacitatea de a aplica cunoștințele morale, capacitatea de autoinstruire și autoeducație;
- Deprinderile, abilitățile și obișnuințele morale;
- Trăsăturile de personalitate care influențează randamentul școlar: motivații, atitudini, convingeri, perseverență, tenacitate, hotărâre, voință, nivel de aspirații.

BOCU IOAN, învățător, Grup Școlar Industrial Sebiș

Bibliografie:

1. Allport, G., W., *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP București, 1983.
2. Călin, C., M., *Educația morală în viziunea lui Piaget și a discipolului său Kohlberg*, în Revista de psihologie, serie nouă, Tomul 43, 1-2/1997.
3. Călin, C., M., *Valorile, dezvoltarea morală și educația*, în Revista Învățământul Primar, nr. 4 / 1996 și 1-2 / 1997.
4. Călin, C., M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Editura ALL, București, 1996.
5. Cucos, Constantin, *Axiologie și educație*, EDP, București, 1994.
6. Cucos, Constantin, *Educația religioasă*, Editura Polirom, Iași, 1999.
7. Dewey, J., *Democrație și educație*, EDP, București, 1972.
8. Iucu, B., Romiță, *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Polirom, Iași, 2000.
9. Geissler, E., *Mijloace de educație*, EDP, București, 1977.
10. Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, EDP, București, 1982.
11. Sponville – Comte, A., *Mic tratat al marilor virtuți*, Editura Univers, București, 1998.

XV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CICLUL PRIMAR

6. *Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare școlară și profesională*
7. *Clasa de elevi ca grup educațional. sîntalitatea clasei de elevi.*
8. *Consilierea psihopedagogică. orientarea școlară și profesională: fundamente, obiective, conținuturi, metodologie, cadrul instituțional (centre și cabinete de asistență psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice și părinților).*
9. *Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activității educative (pe ciclu, an, semestru), fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului.*
10. *Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii.*

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: CONSILIERE, ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Consilierea vine în sprijinul copiilor, al adolescenților, al părinților și al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delicvență, abateri comportamentale, relaționare deficientă, dificultăți în învățare și, prin procese acționale, ajută la găsirea soluțiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora.

Scopurile consilierii se ating prin informații, discuții de lămurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor.

Etapele consilierii:

- explicarea dorințelor;
- prezentarea căilor de rezolvare;
- culegerea de informații relevante;
- evaluarea în comun a informațiilor;
- prelucrarea criteriilor decizionale;
- susținerea în procesul de decizie;
- oferta de sprijin.

Orientarea școlară și profesională este un sistem de acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat să-și aleagă școala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinațiile și aptitudinile proprii, cât și cu cerințele sociale.

Deci, orientarea școlară și profesională se constituie ca un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumați să-și aleagă o anumită școală și pentru o anumită profesie dată de o anumită școală, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor și aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității, respectiv al pregătirii pentru o anumită profesie și pentru integrarea social-utilă.

Multe dicționare definesc separat noțiunea de orientare școlară și pe cea de orientare profesională. Cele două componente ale orientării școlare și profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât și în interacțiune.

Orientarea școlară este acțiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de școală, existent în sistemul de învățământ al unei țări, care-i asigură dezvoltarea maximă a personalității sale:

- este componenta necesară, pregătitoare pentru preorientarea și orientarea profesională;
- ea se realizează îndeosebi în școala primară și în gimnaziu.

La rândul ei, orientarea profesională este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, metode și procedee prin care omul este ajutat să-și aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său și al societății.

Orientarea școlară și profesională se bazează pe cunoașterea capacităților individului, pe cunoașterea specificului profesiei, a situației cererii de forță de muncă în domeniul respectiv și pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCAȚIONAL. SINTALITATEA CLASEI DE ELEVI

Grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi.

Clasa de elevi este un grup școlar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relațiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi. Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sunt instituționalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale și întrețin relații cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât și cele informale sunt conduse de lideri. În funcție de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

- autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine și cer să fie executate)
- de tip democratic (cooperanți, consultă membrii grupului în luarea deciziilor)
- de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie și activități dezorganizate).

Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare și formare a personalității elevilor. În cadrul grupului, liderii acționează pentru realizarea scopurilor și asigurarea coeziunii grupului.

Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relații de tip formal și informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

- Relațiile de comunicare se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri și concepții și în rezolvarea de probleme. Acest tip de relații favorizează coeziunea grupului.
- Relații de cunoaștere și intercunoaștere a trăsăturilor de voință și de caracter, a comportamentului.
- Relațiile afectiv-simpatetice de preferință, de respingere sau de indiferență, care pot stimula sau perturba starea de spirit și randamentul grupului.

Aceste relații interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului față de elevi, față de ceilalți, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului față de el.

În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât și subiect al educației. Asupra fiecărui elev se exercită influența grupului, dar în același timp fiecare elev îi influențează pe ceilalți prin acțiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, climatul psihosocial al grupului școlar influențează formarea personalității elevilor sub toate aspectele sale.

Asupra grupului acționează atât factori externi cât și factori interni. Aceștia influențează formarea elevilor și coeziunea grupului școlar. De regulă, *factorii externi* acționează prin intermediul factorilor interni, oferind condițiile de manifestare a acestora și *sunt constituiți din:*

- stilul de conducere al învățătorului/dirigintei care trebuie să fie de tip democratic;
- normele după care se conduce grupul (trebuie să formulate împreună cu elevii pe baza regulamentului școlar și nu impuse de învățător/diriginte);
- rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului.

Factorii interni sunt:

- de natură socioafectivă: interesul, atracția și mândria fiecăruia de a face parte din grup;

- factori socio-cooperatori, manifestați în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului și în stilul de conducere.

Dinamica clasei de elevi ca grup socio-educativ este asigurată de propunerea și realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activități cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere și bucurie, îi mobilizează să coopereze și să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea și dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebește de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONȚINUTURI, METODOLOGIE, CADRUL INSTITUȚIONAL (CENTRE ȘI CABINETE DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR, CADRELOR DIDACTICE ȘI PĂRINȚILOR)

Activitățile de consiliere psihopedagogică presupun un demers educațional formativ centrat pe valorificarea capacităților și disponibilităților individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogică are menirea să faciliteze învățarea de către fiecare persoană a unor deprinderi și abilități care să-i permită adaptarea permanentă la solicitările realității.

Consilierea educațională sau psihopedagogică este un tip de consiliere care urmărește abilitarea persoanei pentru a-și asigura funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situația o cere, având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității umane.

Beneficiarii activităților de consiliere psihopedagogică sunt toți cei aflați la un moment dat în ipostaza de elev. Obținerea unei eficiențe crescute în învățare reclamă sprijinul și îndrumarea consilierilor educaționali.

Consilierea psihopedagogică presupune sprijin și îndrumare pentru învățarea unor deprinderi, abilități, competențe prin care persoana să facă față cu succes solicitărilor vieții:

- îndrumă și sprijină persoana pentru a învăța să prevină eventualele situații de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să știe cum să își pună în valoare disponibilitățile și resursele pentru a se adapta optim la realitate;
- ajută oamenii să învețe să găsească soluții acceptabile tuturor problemelor cu care se confruntă, dezvoltându-le ideea că stă în puterea lor să facă acest lucru.

Sarcina consilierului educațional nu este aceea de a instrui ci aceea de a sprijini oamenii să se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltării proprii personalități. Consilierul educațional nu are soluții prestabilite al căror succes este garantat necondiționat ci într-o situație dată ajută persoana în cauză să găsească soluția cea mai bună pentru rezolvarea propriei probleme.

Conștientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacități și disponibilități și cultivarea dorinței de a se manifesta liber, autonom, independent sunt condiții esențiale ale trăirii unei vieți plină de sens, însoțită de sentimentul autoîmplinirii.

Orientarea școlară și profesională se referă la ansamblul activităților educațional-formative prin care se acordă sprijin, ajutor și îndrumare în alegerea studiilor și a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare măsură, cu structura personalității fiecăruia și răspund cerințelor societății. Se focalizează în special pe îndrumarea persoanei pentru a obține o calificare necesară exercitării unei ocupații.

Lumea muncii, a profesiilor și ocupațiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamică accentuată, fără precedent, determinată de factori de natură social economică și psihologică. Societatea evoluează, cerințele ei sunt tot mai diverse și mai schimbătoare astfel încât se impune pregătirea tinerei generații, și nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitări.

Consilierea și orientarea școlară și profesională sunt direcționate de mai multe *principii*:

- Caracterul diferențiat și individualizat al consilierii și orientării;
- Structurarea consilierii și orientării pe cunoașterea personalității elevilor;
- Cunoașterea climatului psiho – socio - cultural și comportamental în care s-a format și se dezvoltă personalitatea celui consiliat;
- Formarea personalității ca proces continuu de construcție și reconstrucție a structurilor psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul omului sub influența mediului psiho – socio - cultural și educațional;
- Managementul consilierii și orientării de către școli, licee și Centre Județene de Asistență Psihopedagogică, pe baza autocunoașterii și autoorientării.

Obiectivele orientării școlare și profesionale trebuie să fie:

- cunoașterea profilului aptitudinal și aspirațional al elevilor (trebuie să știm ce sunt, pot și speră să devină elevii noștri);
- informarea adecvată a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;
- conexarea adecvată a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evoluțiile și dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea școlară cuprinde:

- testarea nivelului de cunoștințe, deprinderi, abilități, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;
- informații cu privire la unitățile școlare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;
- îndrumări privind alegerea formei de învățământ potrivită nivelului de cunoștințe, deprinderi, aptitudini și interese profesionale.

Consilierea pentru orientare profesională urmează după orientarea școlară și se bazează pe modul de integrare a elevului în forma de învățământ recomandată. Ea se realizează prin :

- informații oferite elevului despre piața muncii, mecanismele ei de funcționare, mobilitatea profesiilor, posibilități de încadrare, perspective;
- nivelul de cunoștințe, deprinderi și aptitudini al elevului raportat la cerințele meseriei pentru care vrea să se pregătească;
- condițiile locului de muncă și contraindicațiile sale;
- posibilități de pregătire pentru profesia aleasă;
- participarea părinților la ședințele de consiliere profesională alături de profesori de specialitate și specialiști din producție;
- confruntarea resurselor fizice și intelectuale ale elevului cu cerințele profesiei pentru care optează;
- consilierea pentru auto-orientare profesională, pe baza conștientizării posibilităților de care dispune, raportate la piața muncii.

Metode și tehnici de consiliere și orientare școlară și profesională:

- convorbiri individuale și în grup;
- studii de caz;
- dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme și pentru rezolvarea conflictelor;
- teste, chestionare, inventare de personalitate;
- proiecte individuale sau de grup;
- monografii și nomenclatoare profesionale;
- vizite la expoziții, întreprinderi, instituții;
- vizionări de filme;
- exerciții de autoevaluare a cunoștințelor, priceperilor, abilităților;
- sugestia, sfatul, îndemnul, interviul;
- mass-media, brainstormingul, simularea;
- demonstrații, jocul de rol, modelarea etc.;
- fișe de observare a comportamentului.

Cadrul instituțional în cadrul căruia se realizează consilierea și orientarea școlară și profesională este alcătuit din:

- Centrele județene de asistență psihopedagogică din școli;

- Cadrele didactice și directorii unităților de învățământ;
- Casele Județene ale Corpului Didactic;
- Întreprinderi și instituții;
- Mass-media;
- Comunitatea locală.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI: PLANUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE (PE CICLU, AN, SEMESTRU), FIȘA DE CARACTERIZARE PSIHO-SOCIO-PEDAGOGICĂ A CLASEI DE ELEVI; FIȘA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

În managementul clasei de elevi învățătorul/dirigintele utilizează *documente cuprinse în caietul învățătorului/dirigintelui*:

- planificarea activității educative;
- catalogul clasei;
- numele cadrelor didactice care predau la clasa respectivă;
- consiliul de conducere al clasei;
- orarul clasei;
- comitetul de părinți cu atribuțiile lui;
- planul de colaborare educativă cu familia și de consiliere psihopedagogică prin lectorate;
- planul de consiliere și orientare școlară și profesională;
- fișa de caracterizare a clasei;
- fișa de caracterizare psiho-pedagogică a fiecărui elev.

Planul de colaborare educativă și de consiliere psihopedagogică a familiei poate cuprinde:

- vizite la domiciliul elevilor, ședințe de instruire a părinților cu teme date (De ce devin copiii capricioși; Regimul zilnic de viață al copilului; Cum ajutăm copiii să învețe; Bani de buzunar; Rolul și funcția educativă a familiei etc.).

Planul de consiliere și orientare școlară și profesională va cuprinde:

- planificarea vizitelor la întreprinderi și instituții, întâlniri cu specialiști din diferite domenii, vizitarea unor expoziții cu caracter tehnic și artistic, excursii, informarea elevilor asupra pieței muncii din zona respectivă, studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele și Cabinetele de asistență psihopedagogică pentru elevi și cadrele didactice.

Fișa de caracterizare a clasei de elevi se alcătuiește de către învățător/diriginte la începutul fiecărui semestru. Fișa poate avea următoarea structură:

- numărul elevilor (fete, băieți), elevi cu probleme de sănătate fizică și mentală, situația la învățătură la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învățătură, elevi rămași în urmă la învățătură, cauzele insuccesului școlar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolați, disciplina clasei, elevi care ridică probleme de disciplină, dinamica grupului de elevi, măsuri educative pentru semestrul respectiv.

Fișa de observare și caracterizare psihopedagogică a elevului poate conține:

- date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizică și date medicale; particularități psihice (atenția, spiritul de observație, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea față de muncă, față de sine și societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandări privind stilul de învățare și trăsăturile de caracter); orientarea școlară și profesională (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligența, aptitudinile, aspirațiile profesionale).

5. PARTENERIAT ȘI COOPERARE ÎN DOMENIUL CONSILIERII

Școala și cadrele didactice sunt printre cei mai importanți factori de realizare a consilierii și orientării școlare și profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evoluției sale intelectuale, morale și profesionale în cadrul școlii, în interacțiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii și a orientării școlare și profesionale îl are învățătorul sau dirigintele clasei.

Familia este primul factor educativ iar influența sa este hotărâtoare în evoluția tânărului. Uneori, datorită necunoașterii, familia nu contribuie la o bună și corectă orientare școlară și profesională a propriilor copii. Având în vedere influența socioeducațională puternică a familiei, școala și cadrele didactice alături de alți factori educativi trebuie să îndrume și să consilieze familia pentru ca aceasta să contribuie alături de ei la o orientare școlară și profesională eficientă a copiilor.

Organizațiile de tineret, fundațiile și ONG-urile, prin caracteristicile și funcțiile educative pe care le au pot, alături de școală și familie, să contribuie la orientarea școlară și profesională a elevilor. De asemenea legătura organizațiilor cu unitățile social-economice le poate determina pe acestea să ofere sponsorizări învățământului.

Organismele și societățile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învățământului. Pentru ca aceștia să poată primi forța de muncă și specialiști de calitate, este necesar ca împreună cu școala să contribuie la orientarea școlară și profesională a tinerei generații prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialiștilor cu elevii etc. Sponsorizarea unităților de învățământ poate ajuta realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale.

Prin mijloacele pe care le deține, forța de pătrundere și influențare a mesajului audio-vizual, *mass-media alături de Internet reprezintă forțe eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale*. Mass-media și Internetul pot prezenta școlile și unitățile social-economice în toată diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialiști privind locul, rolul și valoarea economică și socială a unităților de profil și a profesiunilor specifice, informând, conștientizând și influențând tineretul privind orientarea sau, după caz, reorientarea școlară și profesională în condițiile economiei libere.

Pentru ca tânărul să poată face cea mai bună alegere în ceea ce privește școala și profesia are nevoie de o consiliere specializată care îi poate fi oferită de *Laboratoarele de consiliere și orientare școlară și profesională*, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici și specialiști în asistența socială și înzestrate cu mijloacele necesare de cunoaștere adecvată a individualității tinerilor. Acțiunea de consiliere și orientare școlară și profesională poate fi realizată și de psihologii școlari, eventual în colaborare cu alți specialiști, medicul și asistentul social școlar etc., care acționează în cadrul unui cabinet cu înzestrare și funcționalitate adecvate.

UZUM CORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad
IANCIC GABRIELA, profesor,
Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal Arad

Bibliografie:

1. Anucuța, P., *Pedagogie* (pentru studenți și cadre didactice), Editura Eurostampa, Timișoara, 1999.
2. Bontaș, I., *Pedagogie. Tratat*, Editura Bic All, București, 2001.
3. Cucos, C., (coordonator) *Psihopedagogie* (pentru examenele de definitivare și grade didactice), Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
6. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2003.
7. Drăgan, I., Ozunu, D., Tomșa, Gh., (coord.), *Dicționar de orientare școlară și profesională*, Editura Afeliu, București, 1996.
8. Dumitru, I.-Al., *Psihologia educației*, Editura Mirton, Timișoara, 2001.
9. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, , Iași, 2000.
10. Nicola, I., *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, EDP, București, 1978.
11. Stoica, M., *Pedagogie și psihologie* (pentru examenele de definitivare și grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

XVI. CONSILIEREA. MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

(numai pentru gradul II)

6. *Delimitarea conceptelor: managementul organizației școlare, managementul clasei, microgrup școlar, consiliere, orientare școlară și profesională.*
7. *Clasa de elevi ca grup educațional. sintalitatea clasei de elevi.*
8. *Consilierea psihopedagogică. orientarea școlară și profesională: fundamente, obiective, conținuturi, metodologie, cadrul instituțional (centre și cabinete de asistență psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice și părinților).*
9. *Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activității educative (pe ciclu, an, semestru), fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului.*
10. *Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii.*

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE, MANAGEMENTUL CLASEI, MICROGRUP ȘCOLAR, CONSILIERE, ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

❖ Managementul organizației școlare

Managementul organizației școlare reprezintă activitatea de conducere globală –optimă - strategică a activității de educație/instruire, proiectată și realizată în cadrul unității de bază a sistemului de învățământ: grădinița, școala primară, școala gimnazială, școala profesională, liceul, colegiul, facultatea etc. (S. Cristea).

Problematica managementului organizației școlare presupune definirea instituției școlare ca unitate de bază a sistemului de învățământ.

Managementul organizației școlare valorifică strategiile diferențiate în funcție de specificul colectivelor didactice și de elevi și de particularitățile comunității educative locale.

Managementul clasei de elevi presupune abilitatea cadrului didactic de a forma la elevi capacități de (auto)reglare a comportamentului, de a preveni comportamente indezirabile, de a soluționa unele probleme comportamentale apărute la un moment dat într-o clasă de elevi.

Managementul clasei are drept obiective esențiale:

- îmbunătățirea condițiilor necesare facilitării învățării eficiente;

- creșterea timpului destinat rezolvării, de către elevi, a sarcinilor de învățare și diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor neadecvate;
- motivarea elevilor pentru implicarea lor activă în activități de învățare;
- prevenirea stresului elevilor și al cadrelor didactice.
- ❖ *Argumente pentru abordarea activității din clasă din perspectiva managementului clasei*

Argumente sociologice:

- situațiile de instruire, lecțiile, ca forme de organizare a procesului de învățământ, se desfășoară într-un anumit mediu social. Motivarea socială a învățării, relațiile educaționale și edificarea unui climat social sunt domenii care nu pot fi ignorate în procesul de proiectare, organizare și conducere a activităților educaționale. Performanțele elevilor sunt dependente de mediul social, dar și de tipologia și structura relațiilor educaționale din clasa de elevi. În acest sens se evidențiază :
 - dependența rezultatelor școlare individuale de performanța grupului;
 - învățarea școlară poate fi considerată un tip de învățare socială.
- profesorul a început să fie considerat « conducător de grup », o dată cu investigarea unor elemente de sociologie a educației. El este preocupat de definirea următoarelor aspecte (L. Vlăsceanu) : profilul social al grupului; identitatea, sintalitatea și concepția grupului despre poziția și coeziunea sa; climatul emoțional și moral al grupului; atitudinile intelectual-școlare ale grupului și ale modurilor de rezolvare a problemelor.

Argumente psihologice:

- formarea abilităților participative ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor creative și stimularea aptitudinilor libere și pline de promptitudine nu pot fi realizate decât în prezența unei consilieri atente din partea psihologiei. Situațiile de instruire apreciate ca intervenții asupra personalității umane în devenire au drept scop ajutarea elevilor pentru dobândirea capacităților rezolutive, necesare atât în soluționarea problemelor personale, cât și a celor care privesc adaptarea socială. Se desprinde necesitatea plasării elevilor în centrul unor experiențe integrale de studiu, învățare, trăire, comunicare, evaluare;
- din perspectiva argumentării psihologice, determinante sunt relațiile stabilite cu următoarele ramuri subiacente : psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia genetică, psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia educației;

- în cadrul vieții școlare, adaptarea elevului la cadrele instituționale și organizaționale de aici se derulează și prin procedee psihologice, diferențiate nivelar :
- primul nivel : aspectul exterior, care poate să fie descris ca o învățare socială și ca un comportament social, desfășurat prin intermediul contactelor sociale școlare ;
- al doilea nivel : aspectul interior, ca o internalizare a unei sinteze de influențe sociale exterioare, conjugate cu dispozițiile psihice interne, stabilite față de comportamentul social.

Argumente manageriale:

- cuvântul „management” se suprapune ca sferă explicativă și de definiție cu următoarele concepte : supraveghere-supraveghetor, conducere-lider, a executa-executor, organizare-organizator, administrare-administrator, direcțiune-director, control-controlor, șef-guvernator (în sensul latinescului „gubernator”, cârmaciul unei nave, omul care se asigură că nava păstrează direcția bună);
- semantica termenului „management” încurajează asocierea sau chiar identificarea cu sensul de „reușită” într-un domeniu al vieții sociale, de la afaceri și până la propria personalitate. *Procesul de învățământ are drept scop asigurarea nivelului de reușită minimală pentru fiecare elev în parte, în planul formării personalității sale, dar și atingerea unei reușite educaționale, din perspectiva cadrului didactic;*
- activitatea educativă nu este o simplă transmitere de date, ci, înainte de toate, conducerea (în sens cibernetic) unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate și integrate (A.Pavel);
- managementul clasei trebuie să devină o componentă intrinsecă științelor pedagogice, în directă interdependență cu teoria instruirii, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere, aflat într-o solidă unitate cu toți factorii, cu toate funcțiile și cu toate principiile care îl determină.

Argumente organizaționale:

Caracteristicile comune care atestă apartenența organizațională a grupului școlar sunt :

- numărul mare de elevi ce se află în interacțiune;
- desfășurarea activității organizate în scop comun : informarea, formarea, educarea și devenirea personalităților în formare ale copiilor;
- asocierea dirijată: constituirea clasei de elevi e realizată de serviciile de secretariat, orientată de cadrul didactic în faza de consolidare, ori

dirijată și condusă prin majoritatea demersului cadrului didactic în toate cazurile de instruire curentă;

- structura de statute și roluri dezvăluie, pe de o parte, discriminarea rolul profesorului/rolul elevului, iar pe de altă parte, variabilitatea rolurilor din grupul de elevi;
- organizația clasă este o configurație la fel de complexă ca oricare alta, evolutivă și dinamică, prin faptul că se construiește permanent în urma acțiunii concertate a celor implicați aici.

Argumente epistemice:

- modificările radicale survenite în interpretarea fenomenului gândirii umane, apariția mediului inteligent, intersecția de natură cognitivă dintre trăsăturile mediului natural și cele ale mediului informațional;
- epistemologia socială este înțeleasă ca fiind un instrument de lucru pentru organizarea managementului și pentru și pentru controlul tezaurului cunoașterii umane.

Argumente istorice:

- acțiunile practice și ideile despre conducerea învățământului și a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei, începând cu Socrate, Platon, Aristotel și continuând cu Comenius, Pestalozzi, Herbart și alții;
- Comenius este primul care evidențiază explicit multitudinea de variabile corespunzătoare conducerii colectivului de elevi, dispuse și integrate într-un sistem coerent;
- Freinet definește pedagogia ca știință a conducerii unei clase în vederea unei instrucții și educații optimale a copiilor care o compun.

❖ *Sructura dimensională a managementului clasei*

Dimensiunea ergonomică:

- dispunerea mobilierului în sala de clasă: attributele moderne ale mobilierului sălii de clasă (Ullich): simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea, modularitatea;
- vizibilitatea;
- pavoazarea sălii de clasă- variabile de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi;

Dimensiunea socială:

- analiza clasei de elevi din perspectivă sociologică reprezintă asocierea dintre clasa de elevi și grup social; clasa ca grup social- definiția dată de Mielu Zlate grupului-clasă : „ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate”;

Dimensiunea normativă:

La baza construcției grupului – clasă stau unele seturi de norme, reguli, care vor regla întreaga desfășurare a activității școlare cotidiene.

- normele în clasa de elevi:
 - normele explicite : norme constitutive (decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii) și normele instituționale (decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială);
 - normele implicite- normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viața în comun a grupului;
- legătura dintre normele clasei – cultura școlară:
 - constituirea culturii normative implicite este legată și de percepția membrilor grupului față de normele școlare explicite menționate în regulamente școlare;
 - presiunea exercitată de către cultura normativă școlară asupra normelor din clasă poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare și o scindare a clasei respective ; fără o corelație bună între cele două paliere normative pot apărea clase în derivă
 - interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea să devină normele grupului;
 - integrarea elementelor culturii normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite;
 - existența divergențelor între cultura profesorilor și cea a elevilor- la nivelul elevilor, cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și de angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite;

Dimensiunea operațională:

- modalități de rezolvare a situațiilor de criză: proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic- focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă/ sancțiune;
- investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție.
 - strategia de dominare- aplicarea pedepsei, comportamente profesionale de prestigiu și autoritar;
 - negocierea- explicită (consensuală, deschisă) și implicită (ascunsă);
 - fraternizarea- neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic” ; cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers inter-acțional foarte ciudat;

- strategia bazată pe ritual și rutină- creează „profesorul predictibil”, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare;
- terapia ocupațională- sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară, dar și grave;
- strategia de susținere morală- pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe, asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.
- conformare și complianță comportamentală în clasa de elevi:
 - *conformarea* este o preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup,
 - *complanța* reprezintă conotația negativă a conformării, sinonim îndepărtat al obedienței.
- Kalman prezintă stadiile influenței sociale ca fiind :
 1. complianță (preluarea unui comportament în scopul obținerii de reacții favorabile din partea autorității);
 2. identificarea (preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relația cu cel de la care preia comportamentul);
 3. internalizarea (preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal).

❖ *Microgrupurile:*

sunt grupuri informale, neinstituționalizate, formate pe baza unor interese comune. Ele apar în interiorul grupurilor formale și întrețin relații cu alte grupuri sau microgrupuri. În funcție de interesele pe baza cărora s-au format microgrupurile pot fi: de studiu, de joacă, de prieteni etc.

❖ *Consilierea:*

vine în sprijinul copiilor, al adolescenților, al părinților și al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delincvență, abateri comportamentale, relaționare deficientă, dificultăți în învățare și, prin procese acționale, ajută la găsirea soluțiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora.

Scopurile consilierii se ating prin informații, discuții de lămurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor.

Etapele consilierii:

- explicarea dorințelor;
- prezentarea căilor de rezolvare;
- culegerea de informații relevante;
- evaluarea în comun a informațiilor;
- prelucrarea criteriilor decizionale;
- susținerea în procesul de decizie;

- oferta de sprijin.
- ❖ *Orientarea școlară și profesională*

este un sistem de acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat să-și aleagă școala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinațiile și aptitudinile proprii, cât și cu cerințele sociale.

Deci, orientarea școlară și profesională se constituie ca un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumați să-și aleagă o anumită școală și pentru o anumită profesie dată de o anumită școală, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor și aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității, respectiv al pregătirii pentru o anumită profesie și pentru integrarea social-utilă.

Multe dicționare definesc separat noțiunea de orientare școlară și pe cea de orientare profesională. Cele două componente ale orientării școlare și profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât și în interacțiune.

Orientarea școlară este acțiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de școală, existent în sistemul de învățământ al unei țări, care-i asigură dezvoltarea maximă a personalității sale. Orientarea școlară este componenta necesară, pregătitoare pentru preorientarea și orientarea profesională. Ea se realizează îndeosebi în școala primară și în gimnaziu.

La rândul ei, *orientarea profesională* este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, metode și procedee prin care omul este ajutat să-și aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său și al societății.

Orientarea școlară și profesională se bazează pe cunoașterea capacităților individului, pe cunoașterea specificului profesiei, a situației cererii de forță de muncă în domeniul respectiv și pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCAȚIONAL. SINTALITATEA CLASEI DE ELEVI

- ❖ *Grupul* este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi.

Clasa de elevi este un grup școlar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relațiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. *Clasa de elevi este un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi.* Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sunt instituționalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune

(afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale și întrețin relații cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât și cele informale sunt conduse de lideri. *În funcție de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:*

- autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine și cer să fie executate);
- de tip democratic (cooperanți, consultă membrii grupului în luarea deciziilor);
- de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie și activități dezorganizate).

Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare și formare a personalității elevilor. În cadrul grupului, liderii acționează pentru realizarea scopurilor și asigurarea coeziunii grupului.

Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relații de tip formal și informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

- Relațiile de comunicare se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri și concepții și în rezolvarea de probleme, acest tip de relații favorizând coeziunea grupului;
- Relații de cunoaștere și intercunoaștere a trăsăturilor de voință și de caracter, a comportamentului;
- Relațiile afectiv-simpatetice de preferință, de respingere sau de indiferență, care pot stimula sau perturba starea de spirit și randamentul grupului.

Aceste relații interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului față de elevi, față de ceilalți, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului față de el.

În cadrul clasei de elevi, ca și grup socio-educativ, *fiecare elev este atât obiect cât și subiect al educației.* Asupra fiecărui elev se exercită influența grupului, dar în același timp fiecare elev îi influențează pe ceilalți prin acțiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, climatul psihosocial al grupului școlar influențează formarea personalității elevilor sub toate aspectele sale.

Asupra grupului acționează atât factori externi cât și factori interni. Aceștia influențează formarea elevilor și coeziunea grupului școlar. De regulă, *factorii externi* acționează prin intermediul factorilor interni, oferind condițiile de manifestare a acestora și sunt constituiți din:

- stilul de conducere al învățătorului/dirigintelui care trebuie să fie de tip democratic;
- normele după care se conduce grupul (trebuie să formulate împreună cu elevii pe baza regulamentului școlar și nu impuse de învățător/diriginte);

- rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului.

Factorii interni sunt de natură socioafectivă: interesul, atracția și mândria fiecăruia de a face parte din grup, dar și factori socio-cooperatori, manifestați în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului și în stilul de conducere.

Dinamica clasei de elevi ca și grup socio-educativ este asigurată de propunerea și realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activități cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere și bucurie, îi mobilizează să coopereze și să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea și dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebește de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEdagogică. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONȚINUTURI, METODOLOGIE, CADRUL INSTITUȚIONAL (CENTRE ȘI CABINETE DE ASISTENȚĂ PSIHOPEdagogică A ELEVILOR, CADRELOR DIDACTICE ȘI PĂRINȚILOR)

Activitățile de consiliere psihopedagogică presupun un demers educațional formativ centrat pe valorificarea capacităților și disponibilităților individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogică are menirea să faciliteze învățarea de către fiecare persoană a unor deprinderi și abilități care să-i permită adaptarea permanentă la solicitările realității.

Consilierea educațională sau psihopedagogică este un tip de consiliere care urmărește abilitarea persoanei pentru a-și asigura funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situația o cere, având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității umane.

Beneficiarii activităților de consiliere psihopedagogică sunt toți cei aflați la un moment dat în ipostaza de elev. Obținerea unei eficiențe crescute în învățare reclamă sprijinul și îndrumarea consilierilor educaționali. Consilierea psihopedagogică:

- presupune sprijin și îndrumare pentru învățarea unor deprinderi, abilități, competențe prin care persoana să facă față cu succes solicitărilor vieții;
- îndrumă și sprijină persoana pentru a învăța să prevină eventualele situații de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să știe cum să își pună în valoare disponibilitățile și resursele pentru a se adapta optim la realitate;

- ajută oamenii să învețe să găsească soluții acceptabile tuturor problemelor cu care se confruntă, dezvoltându-le ideea că stă în puterea lor să facă acest lucru.

Sarcina consilierului educațional nu este aceea de a instrui, ci aceea de a sprijini oamenii să se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltării proprii personalități. Consilierul educațional nu are soluții prestabilite al căror succes este garantat necondiționat, ci într-o situație dată ajută persoana în cauză să găsească soluția cea mai bună pentru rezolvarea propriei probleme.

Conștientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacități și disponibilități și cultivarea dorinței de a se manifesta liber, autonom, independent sunt condiții esențiale ale trăirii unei vieți pline de sens, însoțită de sentimentul autoîmplinirii.

Orientarea școlară și profesională se referă la ansamblul activităților educațional-formative prin care se acordă sprijin, ajutor și îndrumare în alegerea studiilor și a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare măsură, cu structura personalității fiecăruia și răspund cerințelor societății. Se focalizează în special pe îndrumarea persoanei pentru a obține o calificare necesară exercitării unei ocupații.

Lumea muncii, a profesiilor și ocupațiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamică accentuată, fără precedent, determinată de factori de natură social economică și psihologică. Societatea evoluează, cerințele ei sunt tot mai diverse și mai schimbătoare astfel încât se impune pregătirea tinerei generații, și nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitări.

Consilierea și orientarea școlară și profesională sunt direcționate de mai multe principii:

- Caracterul diferențiat și individualizat al consilierii și orientării;
- Structurarea consilierii și orientării pe cunoașterea personalității elevilor;
- Cunoașterea climatului psiho-socio-cultural și comportamental în care s-a format și se dezvoltă personalitatea celui consiliat;
- Formarea personalității ca proces continuu de construcție și reconstrucție a structurilor psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul omului sub influența mediului psiho-socio-cultural și educațional;
- Managementul consilierii și orientării de către școli, licee și Centre Județene de Asistență Psihopedagogică, pe baza autocunoașterii și autoorientării.

Obiectivele orientării școlare și profesionale trebuie să fie:

- cunoașterea profilului aptitudinal și aspirațional al elevilor (trebuie să știm ce sunt, pot și speră să devină elevii noștri);

- informarea adecvată a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;
- conexarea adecvată a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evoluțiile și dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea școlară cuprinde:

- testarea nivelului de cunoștințe, deprinderi, abilități, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;
- informații cu privire la unitățile școlare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;
- îndrumări privind alegerea formei de învățământ potrivită nivelului de cunoștințe, deprinderi, aptitudini și interese profesionale.

Consilierea pentru orientare profesională urmează după orientarea școlară și se bazează pe modul de integrare a elevului în forma de învățământ recomandată. Ea se realizează prin :

- informații oferite elevului despre piața muncii, mecanismele ei de funcționare, mobilitatea profesiilor, posibilități de încadrare, perspective;
- nivelul de cunoștințe, deprinderi și aptitudini al elevului raportat la cerințele meseriei pentru care vrea să se pregătească;
- condițiile locului de muncă și contraindicațiile sale;
- posibilități de pregătire pentru profesia aleasă;
- participarea părinților la ședințele de consiliere profesională alături de profesori de specialitate și specialiști din producție;
- confruntarea resurselor fizice și intelectuale ale elevului cu cerințele profesiei pentru care optează;
- consilierea pentru auto-orientare profesională, pe baza conștientizării posibilităților de care dispune, raportate la piața muncii.

Metode și tehnici de consiliere și orientare școlară și profesională:

- convorbiri individuale și în grup;
- studii de caz;
- dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme și pentru rezolvarea conflictelor;
- teste, chestionare, inventare de personalitate;
- proiecte individuale sau de grup;
- monografii și nomenclatoare profesionale;
- vizite la expoziții, întreprinderi, instituții;
- vizionări de filme;
- exerciții de autoevaluare a cunoștințelor, priceperilor, abilităților;
- sugestia, sfatul, îndemnul, interviul;
- mass-media, brainstormingul, simularea;

- demonstrații, jocul de rol, modelarea etc.;
- fișe de observare a comportamentului.

Cadrul instituțional în cadrul căruia se realizează consilierea și orientarea școlară și profesională este alcătuit din:

- Centrele județene de asistență psihopedagogică din școli;
- Cadrele didactice și directorii unităților de învățământ;
- Casele Județene ale Corpului Didactic;
- Întreprinderi și instituții;
- Mass-media;
- Comunitatea locală.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI: PLANUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE (PE CICLU, AN, SEMESTRU), FIȘA DE CARACTERIZARE PSIHO-SOCIO-PEDAGOGICĂ A CLASEI DE ELEVI; FIȘA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

În managementul clasei de elevi învățătorul/dirigintele utilizează documente cuprinse în caietul învățătorului/dirigintelui:

- planificarea activității educative;
- catalogul clasei;
- numele cadrelor didactice care predau la clasa respectivă;
- consiliul de conducere al clasei;
- orarul clasei;
- comitetul de părinți cu atribuțiile lui;
- planul de colaborare educativă cu familia și de consiliere psihopedagogică prin lectorate;
- planul de consiliere și orientare școlară și profesională;
- fișa de caracterizare a clasei;
- fișa de caracterizare psiho-pedagogică a fiecărui elev.

Planul de colaborare educativă și de consiliere psihopedagogică a familiei poate cuprinde: vizite la domiciliul elevilor, ședințe de instruire a părinților cu teme date: De ce devin copiii capricioși; Regimul zilnic de viață al copilului; Cum ajutam copiii să învețe; Banii de buzunar; Rolul și funcția educativă a familiei etc.

Planul de consiliere și orientare școlară și profesională va cuprinde: planificarea vizitelor la întreprinderi și instituții, întâlniri cu specialiști din diferite domenii, vizitarea unor expoziții cu caracter tehnic și artistic, excursii, informarea elevilor asupra pieței muncii din zona respectivă,

studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele și Cabinetele de asistență psihopedagogică pentru elevi și cadrele didactice.

Fișa de caracterizare a clasei de elevi se alcătuiește de către învățător/diriginte la începutul fiecărui semestru. Fișa poate avea următoarea structură: numărul elevilor (fete, băieți), elevi cu probleme de sănătate fizică și mentală, situația la învățătură la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învățătură, elevi rămași în urmă la învățătură, cauzele insuccesului școlar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolați, disciplina clasei, elevi care ridică probleme de disciplină, dinamica grupului de elevi, măsuri educative pentru semestrul respectiv.

Fișa de observare și caracterizare psihopedagogică a elevului poate conține: date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizică și date medicale; particularități psihice (atenția, spiritul de observație, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea față de muncă, față de sine și societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandări privind stilul de învățare și trăsăturile de caracter); orientarea școlară și profesională (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligența, aptitudinile, aspirațiile profesionale).

5. PARTENERIAT ȘI COOPERARE ÎN DOMENIUL CONSILIERII

Școala și cadrele didactice sunt printre cei mai importanți factori de realizare a consilierii și orientării școlare și profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evoluției sale intelectuale, morale și profesionale în cadrul școlii, în interacțiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii și a orientării școlare și profesionale îl are învățătorul sau dirigintele clasei.

Familia este primul factor educativ, iar influența sa este hotărâtoare în evoluția tânărului. Uneori, datorită necunoașterii, familia nu contribuie la o bună și corectă orientare școlară și profesională a propriilor copii. Având în vedere influența socio-educățională puternică a familiei, școala și cadrele didactice alături de alți factori educativi trebuie să îndrume și să consilieze familia pentru ca aceasta să contribuie alături de ei la o orientare școlară și profesională eficientă a copiilor.

Organizațiile de tineret, fundațiile și ONG-urile, prin caracteristicile și funcțiile educative pe care le au pot, alături de școală și familie, să contribuie la orientarea școlară și profesională a elevilor. De asemenea legătura organizațiilor cu unitățile social-economice le poate determina pe acestea să ofere sponsorizări învățământului.

Organismele și societățile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învățământului. Pentru ca aceștia să poată primi forța de muncă și specialiști de calitate, este necesar ca împreună cu școala să contribuie la orientarea școlară și profesională a tinerei generații prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialiștilor cu elevii etc. Sponsorizarea unităților de învățământ poate ajuta realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale.

Prin mijloacele pe care le deține, forța de pătrundere și influențare a mesajului audi-vizual, *mass-media* alături de *Internet* reprezintă forțe eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale. Mass-media și Internetul pot prezenta școlile și unitățile social-economice în toată diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialiști privind locul, rolul și valoarea economică și socială a unităților de profil și a profesiunilor specifice, informând, conștientizând și influențând tineretul privind orientarea sau, după caz, reorientarea școlară și profesională în condițiile economiei libere.

Pentru ca tânărul să poată face cea mai bună alegere în ceea ce privește școala și profesia are nevoie de o consiliere specializată care îi poate fi oferită de Laboratoarele de consiliere și orientare școlară și profesională, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici și specialiști în asistența socială și înzestrate cu mijloacele necesare de cunoaștere adecvată a individualității tinerilor. Acțiunea de consiliere și orientare școlară și profesională poate fi realizată și de psihologii școlari, eventual în colaborare cu alți specialiști, medicul și asistentul social școlar etc., care acționează în cadrul unui cabinet cu înzestrare și funcționalitate adecvate.

UZUM CORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad

Bibliografie:

1. Anucuța, P., *Pedagogie* (pentru studenți și cadre didactice), Editura Eurostampa, Timișoara, 1999.
2. Bontaș, I., *Pedagogie. Tratat*, Editura Bic All, București, 2001.
3. Cucoș, C., (coordonator) *Psihopedagogie* (pentru examenele de definitivare și grade didactice), Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
6. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*, Editura Litera Internațional, Chișinău-București, 2003.
7. Drăgan, I., Ozunu, D., Tomșa, Gh., (coord.), *Dicționar de orientare școlară și profesională*, Editura Afeliu, București, 1996.
8. Dumitru, I.-Al., *Psihologia educației*, Editura Mirton, Timișoara, 2001.
9. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, Iași, 2000.
10. Nicola, I., *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, EDP, București, 1978.
11. Stoica, M., *Pedagogie și psihologie* (pentru examenele de definitivare și grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

PEDAGOGIE ȘI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

Programa pentru definitivare în învățământ institutori / învățători

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALĂ. COMPETENȚE CHEIE

1. Programul de pedagogie pentru definitivarea în învățământ reprezintă o componentă esențială a curriculum-ului destinat formării continue a învățătorilor, institutorilor cu pregătire medie și universitară (de scurtă durată) care lucrează în învățământul primar.
2. Concepția și principiile care stau la baza realizării ei sunt:
 - 2.a. **continuitatea**, reflectată în obiectivele și conținuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregătirii inițiale din perioada studiilor liceale, cât și formarea / dezvoltarea pentru cariera didactică (gradele didactice II și I);
 - 2.b. **coerența**, conferită de organizarea și articularea modular-tematică a obiectivelor ariilor de conținut și referințelor bibliografice orientate spre a elimina repetițiile, interferențele și contradicțiile conceptual-metodologice ale diferitelor abordări, respectând însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;
 - 2.c. **adecvarea**, asigurată prin corelarea și armonizarea obiectivelor și a conținuturilor dezvoltate cu direcțiile și programele de reformă educațională aflate în desfășurare în România;
 - 2.d. **dezvoltarea și inovarea**, satisfăcute prin introducerea unor noi teme destinate să inițieze candidații în ceea ce semnifică astăzi achiziție modernă, pozitivă în domeniul de referință psihopedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice, învățători, la problematica tendințelor de inovare a teoriei și a practicii educaționale pe plan național și internațional;
3. Domeniile și unitățile de competență cheie, precum și nivelurile de performanță vizate de examenul de definitivare la disciplina pedagogie - elemente de psihologie sunt, în principal următoarele:
 - 3.1. *stăpânirea și utilizarea adecvată și argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor și tendințelor științifice specifice fiecărei arii*

tematice stabilite în programă;

3.2. *stăpânirea optimă a capacităților de proiectare, conducere și evaluare* a proceselor de instruire și educație școlară și extrașcolară în învățământul primar;

3.3. *manifestarea unei conduite psihopedagogice* optim creative în domeniul organizării experiențelor de instruire și învățare, al interpretării fenomenelor și proceselor educaționale, al soluționării dificultăților de transpunere în practica școlară a teoriilor și modelelor de referință în disciplina predată;

3.4. *utilizarea eficientă a metodologiei științifice* destinate cunoașterii și formării elevilor / grupurilor școlare, comunicării educaționale eficiente, consilierii elevilor și părinților;

3.5. *manifestarea unor atitudini și motivații pozitive* față de evoluția personalității elevului, asigurând astfel șanse de acces, de reușită și integrare școlară și socială pentru toți copiii .

4. Comparativ cu vechea programă de definitivare, prezentul corp de teme aduce unele ameliorări. Acestea constau în :

- a. restructurarea unor elemente în conținutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;
- b. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul instituțional, managementul clasei de elevi);
- c. prezentarea unei bibliografii generale și tematice nerestricțive, conținând documente legislative și cu rol reglator în învățământ, cursuri și monografii, precum și dicționare, de natură să dezvolte bibliografia atașată fiecărei teme; ea va fi consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII ȘI APLICATII

- I. Problematika educației și a învățământului în societatea contemporană. Inovație și reformă în școala românească .
- II. Educabilitatea. Factorii devenirii ființei umane.
- III. Structura și dinamica personalității.
- IV. Problematika sistemului instituțional și a procesului de învățământ.
- V. Finalitățile educației. Ideal, scopuri, obiective.
- VI. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării.
- VII. Probleme teoretice și practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învățământul românesc.
- VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării.
- IX. Metodologia și tehnologia instruirii. Moduri și forme de organizare a

- activităților didactice.
- X. Evaluarea în procesul de învățământ și educație.
- XI. Proiectarea pedagogică a educației și instruirii. Moduri și forme de organizare a activităților didactice.
- XII. Consilierea. Managementul clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

- Legea învățământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.
- Legea privind Statutul personalului didactic nr.128/1997, .Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.
- MEN, Curriculum Național. Planuri - cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar (coord .D. Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), București, Editura Corint, 1999.
- CERGHIT, I., VLĂSCLEANU, L., Curs de pedagogie, București, 1988.
- COSMOVICI, A., IACOB, L., (coord.), Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
- CUCOȘ, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și grade didactice, Iași, Polirom, 1998.
- IUCU, B., R, Managementul și gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iași, Polirom, 2000.
- IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica modernă, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.
- JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, București, Editura All, 1998.
- NEACȘU, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- NECULAU, A., COZMA, T., (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul II, Iași, Editura S.Haret, 1999.
- CRISTEA, S., Dicționar de termeni pedagogici, București, EDP, 1998.
- ȘCHIOPU, U., (coord), Dicționar de psihologie, București, Editura Babel, 1997.

D. ANALITICA TEMELOR

I. Problematica educației și învățământului în societatea contemporană. Inovație și reformă în școala românească

1. Educația și provocările lumii contemporane: criza mondială a educației, procese de tranziție, soluții generale și specifice.
2. Educația și dezvoltarea durabilă a societății între exigențele prezentului și cele ale viitorului. Dinamica relației educație de bază / educație permanentă / autoeducație.
3. Inovație și reformă în învățământul primar românesc - finalități, tendințe, politici și practici educaționale (implicarea părinților și a comunității în viața școlii).
4. Managementul schimbărilor în învățământ.
5. Alternative la învățământul primar din România: Waldorf, Step by Step.

BIBLIOGRAFIE:

- Agenția Națională Socrates, Combaterea eșecului școlar: o provocare pentru construcția europeană, București, Editura Alternative, 1996.
- BÂRZEA, C., Arta și știința educației, București, EDP, 1995
- BÂRZEA, C., (coord), Reforma învățământului în Romania: condiții și perspective, București, Institutul de Științe ale Educației, 1993.
- BOTKIN, J.W., ELMANDJRA, M., MALITA, M., Orizontul fără limite al învățării, București, Editura Politică, 1981.
- DAVE, R.H. (subred), Fundamentele educației permanente București, EDP, 1991.
- CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului, EDP, 1994.
- FAURE, E., (și colab), A învăța să fii. Un raport UNESCO, București, EDP, 1982
- MARGA, A., Educația în tranziție, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.
- MIROIU, A., (coord), Învățământul românesc azi. Studii de diagnoză, Iași, Editura Polirom, 1998
- NEACȘU, I., (coord.), Școala românească în pragul mileniului III, București, Editura Paideia, 1997.
- PĂUN, E., Educația și dezvoltarea socială în domenii ale pedagogiei

- (coord, S.,STANCIU) București, EDP, 1983.
- Xxx, Problematika reformei, Revista de pedagogie, nr.1-2/1993.
 - STANCIU, I., GH., Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București, EDP, 1995.
 - TOMAS, J., Marile probleme ale educației în lume, București, EDP, 1977.
 - VĂIDEANU, G., Educația la frontiera dintre milenii, București, Editura Politică, 1988.
 - VĂIDEANU, G., UNESCO-50-EDUCAȚIE, București, EDP, 1996.
 - VLĂSCEANU, L., Decizie și inovație în învățământ, București, EDP, 1979.
 - xxx Curriculum Național. Cadru de referință, MEN - CNC, București, Editura Corint, 1998.
 - xxx Programe școlare pentru învățământul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.
 - xxx Planuri-Cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar, MEN, Editura Corint, București, 1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii ființei umane

1. Conceptul de educabilitate.
2. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări -esența (mecanisme),limite.
3. Ereditatea-premisă naturală a dezvoltării psihoindividuale.
4. Mediul-cadru sociouman al dezvoltării psihoindividuale.
5. Educația-factor determinant al dezvoltării psihoindividuale.
6. Specificul influențelor educative și ale mediului la școlarul mic și mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Iași, Editura Polirom, 1996.
- Birch, A.,Hayward, Sh., Diferențe interindividuale, București, Editura Tehnică, 1999.
- Golu, P., Învățare și dezvoltare, București, Editura Științifică și

- Enciclopedică, 1985.
- Larmat, J., Genetica inteligenței, București, Editura, Științifică și Enciclopedică, 1977.
 - Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) București, EDP, R.A., 1997.
 - Monteil, J-M., Educație și formare, Iași, Editura Polirom, 1997.
 - Negreț I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I.Jinga, E.,Istrate), București, Editura All, 1998.
 - Oancea Ursu, Gh., Ereditatea și mediul în formarea personalității, Timișoara, Editura Facla, 1985.
 - Păun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I.,Cerghit.; L.,Vlăsceanu), București, Universitatea București, 1988.
 - Piaget, J., Biologie și educație, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.
 - Todoran, D., Individualitate și educație, București, EDP, 1974

III . Structura și dinamica personalității

1. Conceptul de personalitate:
 - Modele de abordare a personalității - modelul trăsăturilor, modelul factorial, modelul umanist ș.a;
 - Structura personalității - temperament, aptitudini, caracter. Unitatea și dinamica lor.
 - Perspective noi în abordarea structurii personalității.
2. Caracteristicile dezvoltării psiho-fizice a școlarului mic și mijlociu.
3. Dimensiunea creativă a personalității. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual și social.
4. Metode și tehnici de cunoaștere a personalității școlarului mic și mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, București, EDP, 1981.
- Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Crețu, C., Psihopedagogia succesului, Iași, Editura Polirom, 1997.
- Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educațional, București, EDP, 1978.
- Nicola, Gr.(coord.), Psihologia socială, Aspecte contemporane, Iași,

Editura Polirom, 1996.

- Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregătirii și formării didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.
- Pavelcu, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, EDP, 1982.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., (sub redacție), Psihologia școlară, Tipografia Universității, București, 1987.
- Stoica, A., Creativitatea elevilor -posibilități de cunoaștere și educare, București, EDP, 1983.
- Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, București, EDP, 1995.
- Zlate, M., Fundamentele psihologiei, București, Editura XXI, 1994.
- Zlate, M., Eul și personalitatea, București, Editura "Trei", 1997.

IV. Problematica sistemului instituțional de învățământ și a procesului de învățământ

1. Sistemul de învățământ -concept, funcții, structura, tendințe de evoluție.
2. Procesul de învățământ -concept, funcții, structură. Dimensiuni generale (funcțională, structurală, operațională). Caracteristici generale (interacțiunea învățător - elev, interdependența informativ – formativ, reglarea - autoreglarea). Specificul abordării sistemice și comunicaționale în învățământul primar.
3. Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială -predare- învățare -evaluare.
4. Interdependența formal-nonformal-informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.
5. Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanța pentru învățământul primar, practica, aplicații.

BIBLIOGRAFIE:

- Agenția Națională Socrates, Fișe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eșecului școlar- o provocare pentru construcția europeană), București, Editura Alternative, 1996.
- Călin, M., Procesul instructiv – educativ - subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurală și funcțională (în Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiza multireferențială), București, EDP, 1995
- Călin, M., Normativitatea educației (în Teoria educației, fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative), București, Editura All, 1996.
- Abordarea sistemică a procesului de învățământ (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Culegere editată de revista "Tribuna școlii", București, 1986, (coord. Radu, I.T.)
- Cristea, S., Formele educației. Sistemul de educație, în Pedagogie, volumul I, Pitești, Editura Hardiscom, 1997
- Cucoș, C., Normativitatea activității didactice (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996.
- Ministerul Învățământului, Învățământul din alte țări, București, 1990.
- Nicola, I., Procesul de învățământ (în Pedagogie), București, EDP, 1994.
- Păun, E., Școala-abordare socio pedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Văideanu, G., Educația la frontiera dintre milenii, București, Editura Politică, 1988

V. Finalitățile educației. Ideal, scopuri, obiective

1. Definirea și analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcină, profilul educațional al elevului.
2. Taxonomia finalităților. Criterii și sisteme de referință în clasificare: macro- micro (finalități de sistem-finalități de proces); grad de generalitate (obiective generale- specifice /intermediare; obiective-cadru, obiective de referință; concrete/ operaționale); conținut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii) competențe generale și specifice; temporalitate; măsurabilitate ș.a.
3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale. Concept, model, relevanța practică, limite. Aplicații.

BIBLIOGRAFIE:

- Călin., M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologică și praxiologică (în Procesul instructiv-educativ). Instruire școlară. Analiza multireferențială, București, EDP, 1995
- Cerghit. I.,(coordonator), Perfecționarea lecției în școala modernă, București, EDP, 1983
- Cristea, S., Finalitățile educației (în Pedagogie), vol.I, Pitești, Editura Hrdiscom, 1996
- Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ (în Pedagogie), vol.2. Pitești, Editura Hardiscom, 1997.
- Cucos, C., Finalitățile educației (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996
- De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educației, București, EDP, 1979
- Dimitriu. E., Finalitățile educației (în Probleme fundamentale ale educației, coord. D.Todoran), București, EDP, 1982.
- Gagne, R.,Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, București, EDP, 1977.
- Neacșu, I. Finalitățile educației (în Curs de pedagogie coord. I, Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea București, 1988.
- Nicola, I., Finalitățile acțiunii educaționale. Proiectarea educațională, în Pedagogie, București, EDP, 1994
- Potolea, D., Scopuri și obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactică modernă (coord. .I. T. Radu). Culegere metodică, editată de “Tribuna Școlii”, București, 1996.
- Potolea, D., Teoria și metodologia obiectivelor educaționale (în Curs de pedagogie, coord. I.Cerghit, L.Vlăsceanu), Universitatea București, 1988.
- Curriculum Național -Cadru de referință, M.E.N. - C.N.C, Corint, București, 1998.

VI. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării

1. Conceptul de învățare școlară. Mecanisme și procesualitate. Forme, tipuri și niveluri de învățare. Teorii ale învățării (B.F.Skinner, J.Piaget, L.S.Vâgotski, J.Bruner, D.P.Ausubel, Gagne ș.a.).
2. Condiții interne ale învățării școlare: procesele cognitive, afective, volitive : motivația-geneza, dinamica, forme, structuri motivațional - atitudinale. Legea optimului motivațional.
3. Condiții externe ale învățării școlare: statutul profesorului, mediul școlii și al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici și de igiena ai învățării ș.a.
4. Interdependenta dintre condițiile interne și externe ale învățării. Valorificare și optimizare.
5. Specificul învățării la școlarul mic și mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Ausubel, D., Robinson, R., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, București, EDP, 1981.
- Cosmivici, A. (coord. A., Neculau, T, Cozma), Învățarea școlară (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare și gradul I), Iași, Editura Spiru Haret, 1994.
- Gagne, R., ” Condițiile învățării”, EDP, București, 1975.
- Golu, P., Verza, E., Zlate, M. ”Psihologia copilului”, Manual pentru școli normale, EDP, București, 1993.
- Golu, P., Învățare și dezvoltare, București, ESE, 1985.
- Kulcsar, T., Factorii psihologici ai reușitei școlare, București, EDP, 1978.
- Jinga, I., Negreț I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldin, 1999.
- Miclea, M., Psihologia cognitivă, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.
- Miclea, M., Învățarea școlară și psihologia cognitivă, în Educația și dinamica ei, (coord., M. Ionescu), București, Editura Tribuna Învățământului, 1998.
- Neacșu, I., Metode și tehnici moderne de învățare eficientă București, Editura Militară, 1990.

- Neacșu, I., Instruire și învățare, Bucuresti, EDP, 1999.
- Verza, E., Șchiopu, U., Psihologia vârstelor, București, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice și practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învățământul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conținut al învățământului, situație de învățare.
2. Relația obiective-conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare.
3. Factori determinanți și surse generatoare în elaborarea curriculumului.
4. Tipuri de curriculum: core curriculum (de bază, trunchi comun)-curriculum la dispoziția școlii; analiza raporturilor obligatoriu-opțional; formal-nonformal; național-local.
5. Orientări și practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferențiat și personalizat.
6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe școlare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în școală.

BIBLIOGRAFIE:

- Crețu, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Iași , Editura Polirom, 1998.
- Crețu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evoluții semantice ale conceptului de curriculum, definiții, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, coord. C. Cucoș), Iași, Editura Polirom, 1998.
- Cristea, S., Proiectarea curriculară (în Pedagogia), vol.2, Pitești, Editura Hardiscom, 1997.
- Crișan, Al. (coord.), Curriculum școlar. Ghid metodologic, București, M.E.I.-I.S.E., 1996.
- Cucoș, C., Delimitări conceptuale: conținut al învățământului și curriculum (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996.
- Curriculum și dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr.3-4/1994.

- D'Hainaut, L., (coord.), Programe de învățământ și educația permanentă, București, EDP, 1981.
- Jinga, I., Negreț, I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldin, 1999.
- Potolea, D., Teoria și metodologia obiectivelor educaționale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlăsceanu), București, Universitatea București, 1988.
- Stanciu, M., Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Văideanu, G., Orientări și tendințe în educația contemporană, (în Educația la frontiera dintre milenii), București, Editura Politică, 1988.
- Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timișoara, Editura Mirton, 1999.

VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării

1. Conceptul de predare. Relația predare – învățare - evaluare.
2. Predarea - act de comunicare pedagogică eficientă.
3. Strategii și stiluri de predare.
4. Specificul predării în învățământul primar.
5. Modele de determinare a eficacității și eficienței predării și a comportamentului didactic al învățătorului.

Bibliografie:

- Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educațional, București, EDP, 1978.
- Dragu, A., Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996.
- Ionescu, M., Chiș, V., Strategii de predare-învățare în concordanță cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), București, Tribuna Învățământului, 1986.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iași, Polirom, 2000.
- Marcu, S., (coord.), Competența didactică - perspectiva psihologiei,

București, Editura All, 1999.

- Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, București, Editura Academiei, 1982.
- Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- Potolea, D., Profesorul și strategiile conducerii învățării, (în vol. Structuri, strategii și performanțe în învățământ, coord. I. Jinga, L., Vlăsceanu), București, Editura Academiei, 1989.
- Șoitu, L., Pedagogia comunicării, București, EDP, 1997.

IX. Metodologia și tehnologia instruirii

1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc. Analiza interdependențelor. Rolul integrator al strategiilor didactice.
2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificare și caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învățământul primar.
3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente și posibilități de aplicare eficientă, activizatoare, creativă.
4. Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: rol, funcții, valențe formative.
5. Instruirea asistată de calculator- direcție strategică în perfecționarea metodologiei și tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, I., Metode de învățământ, Ed a II-a, București, EDP, 1980.
- Cerghit, I., Neacșu, I., Metodologia activității didactice, (în Didactica-coord.D.Salade), București, EDP, 1982.
- Chiș, V., Demersuri de instruire sub asistenta calculatorului, (în Educația și dinamica ei), București, Editura Tribuna Învățământului, 1998.
- Cretu, C., Instruirea asistată de calculator. Experiențe și perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iași, Editura Spiru Haret, 1994.
- Ionescu, M., Chiș, V., Metodologia activității didactice, (în Didactica modernă, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia,

1995.

- Mucica, T. (coord.), Îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învățământ, București, EDP, 1982.
- Moise, C., Metode de învățământ, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice -coord. C. Cucoș), Iași, Editura Polirom, 1998.

X. Evaluarea în procesul de învățământ și educație

1. Definirea și analiza conceptului de evaluare. Măsurarea –aprecierea - decizia. Integrarea evaluării în procesul de învățământ.
2. Funcțiile evaluării: de informare, motivațională, de control, diagnoza, selecție și certificare, prognoza, reglare-autoreglare.
3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare: inițială, continuă / formativă, finală / sumativă.
4. Metode și tehnici de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observațiile ș.a).
5. Factori perturbatori și erori în evaluarea școlară. Modalități de corectare.
6. Metodologia proiectării, elaborării , aplicării și interpretării probelor evaluative.
7. Formarea capacității de autoevaluare la elevi.
8. Perfecționarea metodologiei de evaluare și perspectiva reformei învățământului în România.

BIBLIOGRAFIE :

- Cucoș, S., Probleme de docimologie didactică, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și gradele didactice (coord. C. Cucoș), Iași, Editura Polirom, 1998.
- De Lansheere, G., Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București, EDP, 1975.
- Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performanței școlare, București, Editura Delfin, 1996.
- Neacșu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare și examinare, MEN, București, Editura Aramis, 1996.
- MEN, Reforma sistemului de evaluare și examinare, București, Editura

Școală Românească, 1998.

- Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor școlare, în Sinteze pe teme de didactică modernă, București, Tribuna Învățământului, 1981.

XI. Proiectarea pedagogică a activităților de instruire și educare . Moduri și forme de organizare a activităților didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcțiile proiectării pedagogice : anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglare-autoreglare, decizie, inovare.
2. Etapele proiectării pedagogice : definirea obiectivelor și a sistemului de referință spațiotemporal, determinarea conținuturilor; stabilirea strategiei optime de acțiune; stabilirea criteriilor și a instrumentelor de evaluare.
3. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice :
 - 3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învățământ; săptămână, oră;
 - 3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplina școlară, tema, subiect.
4. Unitate și diversitate în proiectarea activităților de instruire și educație. Modele de proiectare a lecției , a altor activități școlare și extrașcolare.
5. Grile de evaluare . Criterii de autoevaluare.
6. Moduri și forme de organizare a activităților didactice: concept, tipologie (frontal,pegrupe,individual etc.): Lecția -activitate didactică de bază. Alte forme de organizare.
7. Aplicații : proiectarea unui sistem de lecții, de alte activități școlare și extrașcolare.

BIBLIOGRAFIE:

- Buzaș, L., Activitatea didactică pe grupe, București, EDP, 1976.
- Cerghit, I., (coord.). Perfecționarea lecției în școala modernă, București, EDP, 1983.
- Gagne', R.M., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, București,

- EDP, 1977.
- Ionescu, M., Clasic și modern în organizarea lecției, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.
 - Ionescu, M., Lecția între proiect și realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.
 - Jinga, I., Negreț, I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldiri, 1999.
 - Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.

XII. Consilierea . Managementul clasei de elevi

1. Delimitarea conceptelor : managementul organizației școlare, managementul clasei, microgrup școlar, consiliere, orientare școlară și profesională.
2. Clasa de elevi ca grup educațional. Sinteza clasei de elevi.
3. Consilierea psihopedagogică. Orientare școlară și profesională: fundamente , obiective, conținuturi, metodologie, cadru instituțional (centre și cabinete de asistență psihopedagogică a elevilor , cadrelor didactice și părinților).
4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi : planul activității educative (pe ciclu, an, semestru), fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului.
5. Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE:

- Badea. E., Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, București, Editura Tehnică, 1997.
- Cretu, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Dirigințele. Ora de dirigentie, volum editat de Tribuna Învățământului, București, 1995.
- Drăgan, I., Ozunu, D., Tomșa, Gh., (coord.), Dicționar de orientare școlară și profesională, București, Editura Afeliu, 1996.
- Geissler, E., Mijloace de educație, București, EDP, 1977.
- Holban, I., (coord.), Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor, București, EDP., 1978.
- Iucu, R., Managementul și gestiunea clasei, Iași, Editura Polirom, 2000.

- Nicola, I., Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi, București, EDP, 1978.
- Păun, E., Clasa de elevi ca grup educațional, în Sociopedagogie școlară , București, EDP, 1982.
- Păun, E., Școală - abordare sociopedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Salade, D., Dimensiunile educației, București, EDP, 1997.
- Toma, S., Profesorul, factor de decizie, București, Editura Tehnică, 1994.
- Tomșa, Gh., Consilierea și orientarea în școală, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Zlate, M. ,Zlate, C., Cunoașterea și activarea grupurilor școlare, București, Editura Politică, 1982.

PEDAGOGIE ȘI ELEMENTE DE PSIHLOGIE

Programa pentru gradul II în învățământ institutori / învățători

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALĂ. COMPETENȚE CHEIE

1. Programa de pedagogie pentru obținerea gradului II în învățământ reprezintă o componentă esențială a curriculum-ului destinat formării continue a învățătorilor, institutorilor cu pregătire medie și universitară (de scurtă durată) care lucrează în învățământul primar.

2. Concepția și principiile care stau la baza realizării ei sunt:

2.a. **continuitate**, reflectată în obiectivele și conținuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregătirii inițiale din perioada studiilor liceale, cât și formarea / dezvoltarea pentru cariera didactică (gradul didactic I);

2.b. **coerența**, conferită de organizarea și articularea modular-tematică a obiectivelor ariilor de conținut și referințelor bibliografice orientate spre a elimina repetițiile, interferențele și contradicțiile conceptual-metodologice ale diferitelor abordări, respectând însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;

2.c. **adecvarea**, asigurată prin corelarea și armonizarea obiectivelor și a conținuturilor dezvoltate cu direcțiile și programele de reformă educațională aflate în desfășurare în România;

2.d. **dezvoltarea și inovarea**, satisfăcute prin introducerea unor noi teme destinate să inițieze candidații în ceea ce semnifică astăzi achiziție modernă, pozitivă în domeniul de referință psihopedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice, învățători, la problematica tendințelor de inovare a teoriei și a practicii educaționale pe plan național și internațional;

3. Domeniile și unitățile de competență cheie, precum și nivelurile de performanță vizate de examenul pentru obținerea gradului II la disciplina pedagogie - elemente de psihologie sunt, în principal următoarele:

3.1. *stăpânirea și utilizarea adecvată și argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor și tendințelor științifice specifice fiecărei arii*

tematice stabilite în programă;

3.2. *stăpânirea optimă a capacităților de proiectare, conducere și evaluare* a proceselor de instruire și educație școlară și extrașcolară în învățământul primar;

3.3. *manifestarea unei conduite psihopedagogice* optim creative în domeniul organizării experiențelor de instruire și învățare, al interpretării fenomenelor și proceselor educaționale, al soluționării dificultăților de transpunere în practica școlară a teoriilor și modelelor de referință în disciplina predată;

3.4. *utilizarea eficientă a metodologiei științifice* destinate cunoașterii și formării elevilor / grupurilor școlare, comunicării educaționale eficiente, consilierii elevilor și părinților;

3.5. *manifestarea unor atitudini* și motivații pozitive față de evoluția personalității elevului, asigurând astfel șanse de acces, de reușită și integrare școlară și socială pentru toți copiii .

4. Comparativ cu vechea programă de obținerea gradului II, prezentul corp de teme aduce unele ameliorări. Acestea constau în :

- d. restructurarea unor elemente în conținutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;
- e. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul instituțional, managementul clasei de elevi);
- f. prezentarea unei bibliografii generale și tematice nerestricțive, conținând documente legislative și cu rol reglator în învățământ, cursuri și monografii, precum și dicționare, de natură să dezvolte bibliografia atașată fiecărei teme; ea va fi consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII ȘI APLICAȚII

- I. Problematika educației și a învățământului în societatea contemporană. Inovație și reformă în școala românească .
- II. Educabilitatea. Factorii devenirii ființei umane.
- III. Structura și dinamica personalității.
- IV. Problematika sistemului instituțional și a procesului de învățământ.
- V. Finalitățile educației. Ideal, scopuri, obiective.
- VI. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării.
- VII. Probleme teoretice și practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învățământul românesc.
- VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării.

- IX. Metodologia și tehnologia instruirii. Moduri și forme de organizare a activităților didactice.
- X. Relații și interacțiuni educaționale
- XI. Evaluarea în procesul de învățământ și educație.
- XII. Proiectarea pedagogică a educației și instruirii. Moduri și forme de organizare a activităților didactice.
- XIII. Personalitatea învățătorului
- XIV. Educația morală
- XV. Consiliere psihopedagogică în ciclul primar
- XVI. Managementul și gestiunea clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALA

- Legea învățământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.
- Legea privind Statutul personalului didactic nr.128/1997, .Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.
- MEN, Curriculum Național. Planuri - cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar (coord .D. Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), București, Editura Corint, 1999.
- CERGHIT, I., VLĂSCLEANU, L., Curs de pedagogie, București, 1988.
- COSMOVICI, A., IACOB, L., (coord.), Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
- CUCOȘ, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și grade didactice, Iași, Polirom, 1998.
- IUCU, B., R, Managementul și gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iași, Polirom, 2000.
- IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica modernă, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.
- JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, București, Editura All, 1998.
- NEACȘU, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- NECULAU, A., COZMA, T., (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și gradul II, Iași, Editura S.Haret, 1999.
- CRISTEA, S., Dicționar de termeni pedagogici, București, EDP, 1998.
- ȘCHIOPU, U., (coord), Dicționar de psihologie, București, Editura Babel, 1997.

D. ANALITICA TEMELOR

I. Problematica educației și învățământului în societatea contemporană. Inovație și reformă în școala românească

1. Educația și provocările lumii contemporane: criza mondială a educației, procese de tranziție, soluții generale și specifice.
2. Educația și dezvoltarea durabilă a societății între exigențele prezentului și cele ale viitorului. Dinamica relației educație de bază / educație permanentă / autoeducație.
3. Inovație și reformă în învățământul primar românesc-finalități, tendințe, politici și practici educaționale (implicarea părinților și a comunității în viața școlii).
4. Managementul schimbărilor în învățământ.
5. Alternative la învățământul primar din România: Waldorf, Step by Step.

BIBLIOGRAFIE:

- Agenția Națională Socrates, Combaterea eșecului școlar: o provocare pentru construcția europeană, București, Editura Alternative, 1996.
- BÂRZEA, C., Arta și știința educației, București, EDP, 1995
- BÂRZEA, C., (coord), Reforma învățământului în România: condiții și perspective, București, Institutul de Științe ale Educației, 1993.
- BOTKIN, J., W., ELMANDJRA, M., MALITA, M., Orizontul fără limite al învățării, București, Editura Politică, 1981.
- DAVE, R.H. (subred), Fundamentele educației permanente, București, EDP, 1991.
- CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului, EDP, 1994.
- FAURE, E., (și colab), A învăța să fii. Un raport UNESCO, București, EDP, 1982
- MARGA, A., Educația în tranziție, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.
- MIROIU, A., (coord), Învățământul românesc azi. Studii de diagnostică, Iași, Editura Polirom, 1998
- NEACȘU, I., (coord.), Școala românească în pragul mileniului III, București, Editura Paideia, 1997.
- PĂUN, E., Educația și dezvoltarea socială în domenii ale pedagogiei (coord, S., STANCIU), București, EDP, 1983.

- Xxx Problematika reformei, Revista de pedagogie, nr.1-2/1993.
- STANCIU, I., GH. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București, EDP, 1995.
- TOMAS,J., Marile probleme ale educației în lume, București, EDP, 1977.
- VĂIDEANU, G., Educația la frontiera dintre milenii, București, Editura Politică, 1988.
- VAIDEANU, G., UNESCO-50-EDUCATIE, București, EDP, 1996.
- VLĂSCEANU, L., Decizie și inovație în învățământ, București, EDP, 1979.
- xxx Curriculum Național. Cadru de referință, MEN - CNC, București, Editura Corint, 1998.
- xxx Programe școlare pentru învățământul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.

xxx Planuri-Cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar, MEN, Editura Corint, București, 1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii ființei umane

1. Conceptul de educabilitate.
2. Teorii privind educabilitatea: teorie ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări -esența (mecanisme), limite.
3. Ereditate-premisa naturală a dezvoltării psihoindividuale.
4. Mediul-cadru sociouman al dezvoltării psihoindividuale
5. Educația-factor determinant al dezvoltării psihoindividuale.
6. Specificul influențelor educative și ale mediului la școlarul mic și mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Iași, Editura Polirom, 1996.
- Birch, A., Hayward, Sh., Diferențe interindividuale, București, Editura Tehnică, 1999.
- Golu, P., Învățare și dezvoltare, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.
- Larmat, J., Genetica inteligenței, București, Editura, Științifică și Enciclopedică, 1977.

- Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) București, EDP, R.A., 1997.
- Monteil, J-M., Educație și formare, Iași, Editura Polirom, 1997.
- Negreț I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I. Jinga, E., Istrate), București, Editura All, 1998.
- Oancea Ursu, Gh., Ereditatea și mediul în formarea personalității, Timișoara, Editura Facla, 1985.
- Păun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I., Cerghit., L., Vlăsceanu), București, Universitatea București, 1988.
- Piaget, J., Biologie și educație, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.
- Todoran, D., Individualitate și educație, București, EDP, 1974

III . Structura si dinamica personalității

1. Conceptul de personalitate:
 - Modele de abordare a personalității - modelul trăsăturilor, modelul factorial, modelul umanist ș.a;
 - Structura personalității - temperament, aptitudini, caracter. Unitatea și dinamica lor.
 - Perspective noi în abordarea structurii personalității.
2. Caracteristicile dezvoltării psiho-fizice a școlarului mic și mijlociu.
3. Dimensiunea creativă a personalității. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual și social.
4. Metode și tehnici de cunoaștere a personalității școlarului mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, București, EDP, 1981.
- Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Crețu, C., Psihopedagogia succesului, Iași, Editura Polirom, 1997.
- Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educațional, București, EDP, 1978.
- Nicola, Gr.(coord.), Psihologia socială, Aspecte contemporane, Iași, Editura Polirom, 1996.
- Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregătirii și formării didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.

- Pavelcu, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, EDP, 1982.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., (sub redacție), Psihologia școlară, Tipografia Universității, București, 1987.
- Stoica, A., Creativitatea elevilor -posibilități de cunoaștere și educare, București, EDP, 1983.
- Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, București, EDP, 1995.
- Zlate, M., Fundamentele psihologiei, București, Editura XXI, 1994.
- Zlate, M., Eul și personalitatea, București, Editura „Trei”, 1997.

IV. Problematica sistemului instituțional de învățământ și a procesului de învățământ

1. Sistemul de învățământ -concept, funcții, structură, tendințe de evoluție.
2. Procesul de învățământ -concept, funcții, structura. Dimensiuni generale (funcțională, structurală, operațională). Caracteristici generale (interacțiunea învățător - elev, interdependenta informativ – formativ, reglarea - autoreglarea). Specificul abordării sistemice și comunicaționale în învățământul primar.
3. Analiza procesului de învățământ la nivelul interacțiunii, evaluarea inițială -predare- învățare -evaluare.
4. Interdependența formal-nonformal-informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.
5. Normativitate în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevantă pentru învățământul primar, practică, aplicații.

BIBLIOGRAFIE:

- Agenția Națională Socrates, Fișe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eșecului școlar o provocare pentru construcția europeană) București, Editura Alternative, 1996

- Călin, M., Procesul instructiv – educativ - subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurală și funcțională (în Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiza multireferențială), București, EDP, 1995
- Călin, M., Normativitatea educației (în Teoria educației, fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative), București, Editura All, 1996.
- Abordarea sistemică a procesului de învățământ (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Culegere editată de revista "Tribuna școlii", București, 1986, (coord. Radu, I.T.)
- Cristea, S., Formele educației. Sistemul de educație, în Pedagogie, volumul I, Pitești, Editura Hardiscom, 1997
- Cucuș, C., Normativitatea activității didactice (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996.
- Ministerul Învățământului, Învățământul din alte țări, București, 1990.
- Nicola, I., Procesul de învățământ (în Pedagogie), București, EDP, 1994.
- Păun, E., Școala-abordare socio pedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Văideanu, G., Educația la frontiera dintre milenii, București, Editura Politică, 1988

V. Finalitățile educației. Ideal, scopuri, obiective

1. Definirea și analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educațional al elevului.
2. Taxonomia finalităților. Criterii și sisteme de referință în clasificare: macro- micro (finalități de sistem-finalități de proces); grad de generalitate (obiective generale- specifice /intermediare; obiective-cadru, obiective de referință; concrete/ operaționale); conținut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii), competențe generale și specifice; temporalitate; măsurabilitate ș.a.
3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale. Concept, model, relevanța practică, limite, Aplicații.

BIBLIOGRAFIE:

- Călin, M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologică și praxiologică (în Procesul instructiv-educativ). Instruire școlară. Analiza multireferențială, București, EDP, 1995
- Cerghit. I.,(coordonator), Perfecționarea lecției în școala modernă, București, EDP, 1983
- Cristea, S., Finalitățile educației (în Pedagogie), vol.I, Pitești, Editura Hrdiscom, 1996
- Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ (în Pedagogie), vol.2. Pitești, Editura Hardiscom, 1997.
- Cucos, C., Finalitățile educației (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996
- De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educației, București, EDP, 1979
- Dimitriu. E., Finalitățile educației (în Probleme fundamentale ale educației, coord. D.Todoran), București, EDP, 1982.
- Gagne, R.,Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, București, EDP, 1977.
- Neacșu, I. Finalitățile educației (în Curs de pedagogie coord. I, Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea București, 1988.
- Nicola, I., Finalitățile acțiunii educaționale. Proiectarea educațională, în Pedagogie, București, EDP, 1994
- Potolea, D., Scopuri și obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactică modernă (coord. .I. T. Radu). Culegere metodică, editată de “Tribuna Școlii”, București, 1996.
- Potolea, D., Teoria și metodologia obiectivelor educaționale (în Curs de pedagogie, coord. I.Cerghit, L.Vlăsceanu), Universitatea București, 1988.
- Curriculum Național -Cadru de referință, M.E.N. - C.N.C, Corint, București, 1998.

VI. Învățarea școlară. Orientări contemporane în teoria și practica învățării

1. Conceptul de învățare școlară. Mecanisme și procesualitate. Forme, tipuri și niveluri de învățare.Teorii ale învățării (B.F.Skinner, J,Piaget, L.S.Vâgotski,

- J.Bruner, D.P.Ausubel, Gagne ș.a.).
2. Condiții interne ale învățării școlare: procesele cognitive, afective, volitive : motivația-geneza, dinamica, forme, structuri motivațional-atitudinale. Legea optimului motivațional.
 3. Condiții externe ale învățării școlare: statutul profesorului, mediul școlii și al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici și de igiena ai învățării ș.a.
 4. Interdependența dintre condițiile interne și externe ale învățării. Valorificare și optimizare.
 5. Specificul învățării la școlarul mic și mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

- Ausubel, D., Robinson, R., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, București, EDP, 1981.
- Cosmivici, A. (coord. A., Neculau, T, Cozma), Învățarea școlară (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare și gradul I), Iași, Editura Spiru Haret, 1994.
- Gagne, R., ”Condițiile învățării”, EDP, București, 1975.
- Golu, P., Verza, E., Zlate, M. ”Psihologia copilului”, Manual pentru școli normale, EDP, București, 1993.
- Golu, P., Învățare și dezvoltare, București, ESE, 1985.
- Kulcsar, T., Factorii psihologici ai reușitei școlare, București, EDP, 1978.
- Jinga, I., Negreț I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldin, 1999.
- Miclea, M., Psihologia cognitivă, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.
- Miclea, M., Învățarea școlară și psihologia cognitivă, în Educația și dinamica ei, (coord., M. Ionescu), București, Editura Tribuna Învățământului, 1998.
- Neacșu, I., Metode și tehnici moderne de învățare eficientă București, Editura Militară, 1990.
- Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- Verza, E., Șchiopu, U., Psihologia vârstelor, București, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice și practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învățământul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conținut al învățământului, situație de învățare.
2. Relația obiective-conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare.
3. Factori determinanți și surse generatoare în elaborarea curriculumului.
4. Tipuri de curriculum: core curriculum(de baza, trunchi comun)-curriculum la dispoziția scolii; analiza raporturilor obligatoriu-opțional; formal-nonformal; național-local.
5. Orientări și practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferențiat și personalizat.
6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe școlare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în școală.

BIBLIOGRAFIE:

- Crețu, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Iași , Editura Polirom, 1998.
- Crețu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evoluții semantice ale conceptului de curriculum, definiții, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, coord. C. Cucuș), Iași, Editura Polirom, 1998.
- Cristea, S., Proiectarea curriculară (în Pedagogia), vol.2, Pitești, Editura Hardiscom, 1997.
- Crișan, Al. (coord.), Curriculum școlar. Ghid metodologic, București, M.E.I.-I.S.E., 1996.
- Cucuș, C., Delimitări conceptuale: conținut al învățământului și curriculum (în Pedagogie), Iași, Editura Polirom, 1996.
- Curriculum și dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr.3-4/1994.
- D'Hainaut, L., (coord.), Programe de învățământ și educația permanentă, București, EDP, 1981.
- Jinga, I., Negreț, I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldin, 1999.
- Potolea, D., Teoria și metodologia obiectivelor educaționale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlăsceanu), București, Universitatea București, 1988.
- Stanciu, M., Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Văideanu, G., Orientări și tendințe în educația contemporană, (în Educația la frontiera dintre milenii), București, Editura Politică, 1988.

- Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timișoara, Editura Mirton, 1999.

VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării

1. Conceptul de predare. Relația predare – învățare - evaluare.
2. Predarea - act de comunicare pedagogică eficientă.
3. Strategii și stiluri de predare.
4. Specificul predării în învățământul primar.
5. Modele de determinare a eficacității și eficienței predării și a comportamentului didactic al învățătorului.

BIBLIOGRAFIE:

- Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educațional, București, EDP, 1978.
- Dragu, A., Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996.
- Ionescu, M., Chiș, V., Strategii de predare-învățare în concordanță cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), București, Tribuna Învățământului, 1986.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iași, Polirom, 2000.
- Marcu, S., (coord.), Competența didactică - perspectiva psihologiei, București, Editura All, 1999.
- Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, București, Editura Academiei, 1982.
- Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- Potolea, D., Profesorul și strategiile conducerii învățării, (în vol. Structuri, strategii și performanțe în învățământ, coord. I. Jinga, L., Vlăsceanu), București, Editura Academiei, 1989.
- Șoitu, L., Pedagogia comunicării, București, EDP, 1997.

IX. Metodologia și tehnologia instruirii

1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependențelor. Rolul integrator al strategiilor didactice.

2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificare și caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învățământul primar.
3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente și posibilități de aplicare eficientă, activizatoare, creativă.
4. Mijloace didactice și suporturi tehnice de instruire: rol, funcții, valențe formative.
5. Instruirea asistată de calculator- direcție strategică în perfecționarea metodologiei și tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, I., Metode de învățământ, Ed a II-a, București, EDP, 1980.
- Cerghit, I., Neacșu, I., Metodologia activității didactice, (în Didactica-coord.D.Salade), București, EDP, 1982.
- Chiș, V., Demersuri de instruire sub asistența calculatorului, (în Educația și dinamica ei), București, Editura Tribuna Învățământului, 1998.
- Cretu, C., Instruirea asistată de calculator. Experiențe și perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iași, Editura Spiru Haret, 1994.
- Ionescu, M., Chiș, V., Metodologia activității didactice, (în Didactica modernă, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.
- Mucica, T. (coord.), Îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învățământ, București, EDP, 1982.
- Moise, C., Metode de învățământ, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice -coord. C. Cucoș), Iași, Editura Polirom, 1998.

X. Relații și interacțiuni educaționale

1. Definirea și analiza conceptului de relație educațională
2. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi: relații de intercunoaștere, relații de intercomunicare, relații socio - afective preferențiale, relații de influențare
3. Caracteristicile demersului de "influență educațională" în învățământul primar
4. Implicarea socială și personalitatea elevului: complianță comportamentală în clasă

5. Atracția interpersonală în clasa de elevi
6. Comunicarea interpersonală
7. Climat educațional în clasa de elevi

BIBLIOGRAFIE:

- Călin, C., M., Relația educativă în cadrul procesului de instruire a elevului (dimensiuni), în Revista de Pedagogie, Nr.3 / 1991.
- Călin, C., M., Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative, București, Editura ALL, 1996.
- Drăgan, I., Ozunu, D., Tomșa, Gh., (coord.), Dicționar de orientare școlară și profesională, București, Editura Afeliu, 1996.
- Geissler, E., Mijloace de educație, București, EDP, 1977.
- Holban, I., (coord.), Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor, București, EDP., 1978.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi, București, Editura D. Bolintineanu, 1999.
- Iucu, R., Managementul și gestiunea clasei, Iași, Editura Polirom, 2000.
- Păun, E., Clasa de elevi ca grup educațional, (în Sociopedagogie școlară, București), EDP, 1982.
- Păun, E., Școală - abordare sociopedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Salade, D., Dimensiunile educației, București, EDP, 1997.
- Toma, S., Profesorul, factor de decizie, București, Editura Tehnică, 1994.
- Tomșa, Gh., Consilierea și orientarea în școală, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Tomșa, Gh., Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Zlate, M., Zlate, C., Cunoașterea și activarea grupurilor școlare, București, Editura Politică, 1982.

XI. Evaluarea în procesul de învățământ și educație

1. Definirea și analiza conceptului de evaluare. Măsurarea – aprecierea – decizia. Integrarea evaluării în procesul de învățământ.
2. Funcțiile evaluării: de informare, motivațională, de control, diagnoză, selecție și certificare, prognoză, reglare- autoreglare.
3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare: inițială, continuă / formativă, finală / sumativă.
4. Metode și tehnici de evaluare a rezultatelor și a progreselor școlare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observațiile ș.a).
5. Factori perturbatori și erori în evaluarea școlară. Modalități de corectare.
6. Metodologia proiectării, elaborării , aplicării și interpretării probelor evaluative.
7. Formarea capacității de autoevaluare la elevi.
8. Perfecționarea metodologiei de evaluare și perspectiva reformei învățământului în România.

BIBLIOGRAFIE :

- Cucos, S., Probleme de docimologie didactică, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și gradele didactice (coord. C. Cucos), Iași, Editura Polirom, 1998.
- De Lansheere, G., Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București, EDP, 1975.
- Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performanței școlare, București, Editura Delfin, 1996.
- Neacșu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare și examinare, MEN, București, Editura Aramis, 1996.
- MEN, Reforma sistemului de evaluare și examinare, București, Editura Școală Românească, 1998.
- Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor școlare, în Sinteze pe teme de didactică modernă, București, Tribuna Învățământului, 1981.

XII. Proiectarea pedagogica a activităților de instruire și educare . Moduri și forme de organizare a activităților didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcțiile proiectării pedagogice : anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglare-autoreglare, decizie, inovare.
2. Etapele proiectării pedagogice : definirea obiectivelor și a sistemului de referință spatiotemporal, determinarea conținuturilor; stabilirea strategiei optime de acțiune; stabilirea criteriilor și a instrumentelor de evaluare.
3. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice
 - 3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învățământ; săptămână, oră;
 - 3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplină școlară, temă, subiect.
4. Unitate și diversitate în proiectarea activităților de instruire și educație. Modele de proiectare a lecției, a altor activități școlare si extrașcolare.
5. Grile de evaluare . Criterii de autoevaluare.
6. Moduri și forme de organizare a activităților didactice: concept, tipologie (frontal, pe grupe, individual etc.): Lecția -activitate didactica de bază. Alte forme de organizare.
7. Aplicații : proiectarea unui sistem de lecții, de alte activități școlare si extrașcolare.

BIBLIOGRAFIE:

- Buzaș, L., Activitatea didactică pe grupe, București, EDP, 1976.
- Cerghit, I., (coord.). Perfecționarea lecției în școala modernă, București, EDP, 1983.
- Gagne', R.M., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, București, EDP, 1977.
- Ionescu, M., Clasic și modern în organizarea lecției, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.
- Ionescu, M., Lecția între proiect și realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

- Jinga , I., Negreț, I., Învățarea eficientă, București, Editura Aldiri, 1999.
- Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.

XIII. Personalitatea învățătorului

1. Structura personalității învățătorului: personalitatea de bază, câmpul psihopedagogic, reprezentări psihopedagogice, credințele-convingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizată, stil educațional;
2. Statute și roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie;
3. Recrutarea, selecția și formarea cadrelor didactice;
4. Cariera didactica în Romania – învățătorul și realitatea socio-educationala
5. Deontologia pedagogică;

BIBLIOGRAFIE:

- Călin, C., M., Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative, București, Editura ALL, 1996.
- Dragu, A., Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996.
- Ionescu, M., Chiș, V., Strategii de predare - învățare în concordanță cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), București, Tribuna Învățământului, 1986.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi – gestionarea situațiilor de criza educațională, București, Editura Bolintineanu, 1999.
- Marcu, S. (coord.), Competența didactică-perspectiva psihologiei, București, Editura All, 1999.
- Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, București, Editura Academiei, 1982.
- Neacșu, I., Instruire și învățare, București, EDP, 1999.
- Potolea, D., Profesorul și strategiile conducerii învățării, (în vol. Structuri, strategii și performanțe în învățământ coord. I. Jinga, L. Vlăsceanu), București, Editura Academiei, 1989.
- Șoitu, L., Pedagogia comunicării, București, EDP, 1997.

- Toma, S., Profesorul, factor de decizie, București, Editura Tehnică, 1994.
- Tomșa, Gh., Consilierea și orientarea în școală, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Zlate, M., Zlate, C., Cunoașterea și activarea grupurilor școlare, București, Editura Politică, 1982.

XIV. Educația morală

1. Reperele întemeierii educației morale: reperul subiectiv (psihologic) / reperul obiectiv (reperul axiologic – normativ)
2. Educația morală – instituții sociale: determinism și conexiuni specifice învățământului primar
3. Limbajul moral: specificitate psihopedagogică; implicații în activitatea instructiv- educativă
4. Comportamentul moral: definiție, forme de exprimare, caracteristici.
5. Nivelurile și stadiile dezvoltării și educării comportamentului moral: concepțiile lui Piaget, Kohlberg și Allport
6. Autoeducația morală – parte constitutivă a educației morale: semnificații, forme surse și componente structural funcționale
7. Finalitățile, strategiile și formele de evaluare ale educației morale

BIBLIOGRAFIE:

- Allport, G., W., Structura și dezvoltarea personalității, București, EDP, 1983
- Călin, C., M., Educația morală în viziunea lui Piaget și a discipolului său Kohlberg, în Revista de psihologie, serie nouă, 1-2 / 1997, Tomul 43
- Călin, C., M., Valorile, dezvoltarea morală și educația, în Revista Învățământul Primar, nr. 4 / 1996 și 1-2 / 1997
- Călin, C., M., Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative, București, Editura ALL, 1996
- Cucuș, Constantin, Axiologie și educație, București, EDP, București, 1994
- Cucuș, Constantin, Educația religioasă, Iași, Editura Polirom, 1999
- Dewey, J., Democrație și educație, București, EDP, 1972
- Iucu, B., Romiță, Managementul și gestiunea clasei de elevi, Iași, Polirom, 2000

- Geissler, E., Mijloace de educație, București, EDP, 1977
- Păun, E., Sociopedagogie școlară, București, EDP, 1982
- Sponville – Comte, A, Mic tratat al marilor virtuți, București, Editura Univers, 1998

XV. Consilierea psihopedagogică în ciclul primar

1. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare școlară și profesională.
2. Clasa de elevi ca grup educațional. Sinalitatea clasei de elevi.
3. Consilierea psihopedagogică. Orientare școlară și profesională: fundamente, obiective, conținuturi, metodologie, cadru instituțional (centre și cabinete de asistență psihopedagogică a elevilor , cadrelor didactice și părinților).
4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi : planul activității educative (pe ciclu, an, semestru), fișa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi; fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului.
5. Parteneriat și cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE

- Badea. E., Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, București, Editura Tehnică, 1997.
- Cretu, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Dirigințele. Ora de dirigenție, volum editat de Tribuna Învățământului, București, 1995.
- Drăgan, I., Ozunu, D., Tomșa, Gh., (coord.), Dicționar de orientare școlară și profesională, București, Editura Afeliu, 1996.
- Geissler, E., Mijloace de educație, București, EDP, 1977.
- Holban, I., (coord.), Cunoașterea elevului. O sinteza a metodelor, București, EDP., 1978.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi, București, Editura D.Bolintineanu, 1999.
- Iucu, R., Managementul și gestiunea clasei, Iași, Editura Polirom, 2000.
- Nicola, I., Dirigințele și sinalitatea colectivului de elevi, București, EDP, 1978.
- Păun, E., Clasa de elevi ca grup educațional, în Sociopedagogie școlară , București, EDP, 1982.

- Păun, E., Școală - abordare sociopedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999.
- Salade, D., Dimensiunile educației, București, EDP, 1997.
- Toma, S., Profesorul, factor de decizie, București, Editura Tehnică, 1994.
- Tomșa, Gh., Consilierea și orientarea în școală, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Tomșa, Gh., Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi, București Casa de Editură și Presă, Viața Românească, 1999.
- Zlate, M., Zlate, C., Cunoașterea și activarea grupurilor școlare, București, Editura Politică, 1982.

XVI. Managementul și gestiunea clasei de elevi

1. Managementul clasei - argumente organizaționale; argumente epistemice; argumente istorice; argumente sociologice; argumente psihologice; argumente manageriale;
2. Paradigme explicativ-conceptuale ale studiului managementului clasei; paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi
3. Factori determinanți ai managementului clasei: recrutarea, selecția și formarea cadrelor didactice;
4. Structura dimensională a managementului clasei de elevi: dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, dimensiunea socială, dimensiunea normativă, dimensiunea operațională, dimensiunea inovatoare
5. Managementul clasei și disciplina; managementul clasei și începutul anului școlar
6. Consecințe ale unui management al clasei defectuos: lipsa de motivare, oboseala, deprecierea climatului educațional, atitudinea elevilor de ignorare și indiferență, agresivitatea - violența
7. Gestionarea situațiilor de "criza" educațională în clasa de elevi; intervenția în situațiile de criza educațională: abaterea comportamentală

BIBLIOGRAFIE:

- Badea, E., Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, București, Editura Tehnică, 1997.
- Crețu, C., Curriculum diferențiat și personalizat, Iași, Editura Polirom, 1998.
- Dirigintele. Ora de dirigenție, volum editat de Tribuna Învățământului, București, 1995.

- Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Bucureşti, Editura Afeliu, 1996.
- Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977.
- Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978.
- Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucureşti, Editura D.Bolintineanu, 1999.
- Iucu, R., Managementul şi gestiunea clasei, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
- Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, Bucureşti, EDP, 1978.
- Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional, în Sociopedagogie şcolară , Bucureşti, EDP, 1982.
- Păun, E., Şcoală - abordare sociopedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
- Salade, D., Dimensiunile educaţiei, Bucureşti, EDP, 1997.
- Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.
- Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
- Tomşa, Gh., Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi, Bucureşti Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
- Zlate, M. ,Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politică, 1982.